



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Liliana Marlene Martins da Rocha

**2.º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo
do Ensino Básico e Secundário**

A Literatura Infantojuvenil na aula de História

Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico

2013

Orientador: Prof. Doutor Luís Alberto Marques Alves

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

No final desta etapa, longa e morosa, é importante agradecer a todos aqueles que fizeram parte dela, pela colaboração, incentivo, partilha e compreensão, que tornaram possível a chegada à meta.

Gostaria de agradecer aos meus *professores Luís Alberto Marques Alves*, orientador deste relatório e *Isabel Afonso*, orientadora cooperante do estágio na Escola Secundária de Paredes, pela mestria e sabedoria. Por estarem sempre presentes e disponíveis, pela partilha das suas visões, dos seus conhecimentos, pelos comentários críticos no momento certo, pela idoneidade, simplicidade e humanidade com que sempre me trataram, tornando-se referências no meu percurso pessoal e profissional.

A toda a *Comunidade Educativa da Escola Secundária de Paredes*, sobretudo aos meus alunos, obrigada pela colaboração dentro e fora das salas de aula e por terem tornado possível a realização deste estudo.

Aos meus *amigos Bruno Pires, Paula Brandão, Sandra Silva* pelo companheirismo no percurso académico, pela amizade, pela força dada e pelos desabafos mútuos que reforçaram a nossa amizade; ao *Emanuel Bento*, à *Helena Nunes*, à *Magda Janeiro*, que mais perto ou mais distantes, estiveram sempre disponíveis para ouvir os desabafos e devolverem um sorriso, uma palavra amiga e uma energia motivadora. Um sincero agradecimento à vossa amizade!

À minha *amiga Andreia Silva* e ao meu *afilhado Daniel Santos*, seu filho, pela amizade ao longo de todos estes anos, pelos momentos de partilha, pelos conselhos, pelos sorrisos genuínos, e pela compreensão do tempo que não pude usufruir com eles.

Ao *António Marta* pelo companheirismo, pelos conselhos, pelo apoio, pelos momentos de partilha e pela compreensão.

Finalmente, quero agradecer, *aos meus pais*, os mais importantes, por estarem incondicionalmente ao meu lado, pelo apoio, pela compreensão, pelas palavras sábias de incentivo nos momentos de desabafo e por contribuírem de todas as formas para o meu bem-estar, mesmo estando ausente.

A todos, muito obrigado!

Resumo

Atualmente é consensual que criança deve contactar desde muito cedo com o texto literário, pois este contribui largamente para a formação de seres pensantes, críticos, sensíveis, imaginativos e culturalmente mais desenvolvidos.

A relação entre a Literatura e a História é muito antiga mas nem sempre foi bem aceite entre os historiadores. Entre avanços e recuos, a abertura da História no século XX permitiu-lhe alargar o seu campo de interdisciplinaridade e admitir que, embora a literatura seja um objeto criado a partir da fantasia e da imaginação do escritor que reflete os sonhos e o quotidiano de uma sociedade num determinado contexto histórico-social, ela também pode constituir um testemunho da época aí reconstituída e servir para criar situações de aprendizagem nas aulas de História.

Assim, este estudo é uma reflexão sobre o diálogo interdisciplinar entre a Literatura Infantojuvenil e o Ensino da História, com o qual pretendemos analisar a forma como a obra literária infantojuvenil pode contribuir para a compreensão contextualizada (empatia histórica) de uma temática histórica. Para isso recorreu-se ao uso, em sala de aula, do livro *O Mistério das Catacumbas Romanas* de Mafalda Moutinho, à técnica de inquérito por questionário e à produção de narrativas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil; Didática da História; Compreensão Histórica; Empatia Histórica e Narrativa Histórica.

Abstract

Nowadays it is consensual that child should contact very early with the literary text, because it contributes largely to the formation of thinking, critical, sensitive, imaginative and culturally more developed beings.

The relation between Literature and History is very ancient but it was not always well accepted among historians. Between advances and retreats, the opening of History in the twentieth century has allowed extending its field of interdisciplinarity and admit that, although Literature is an object created from the fantasy and imagination of the writer that reflects the dreams and daily life of a society in a particular historical and social context, it can also be a veracious testimony of an era and it can be used to create learning situations in History classes.

Therefore, this study is a reflection on the interdisciplinary dialogue between Literature for Children and Adolescents and History Didactics, with which we intend to analyze how Literature for Children and Adolescents can contribute to a contextualized understanding (historical empathy) of an historical theme. In order to do this, in a classroom context, we used the book *The Mystery of Roman Catacombs* by Mafalda Moutinho, the technique of questionnaire survey and the production of narratives by the students.

KEY-WORDS: Literature for Children and Adolescents; History Didactics; History Understanding; Historical Empathy and Historical Narrative.

Índice

Introdução	11
PARTE I – Enquadramento teórico	15
1. A Literatura Infantojuvenil	16
1.1. O conceito de Literatura Infantojuvenil	16
1.2. Percursos	18
1.3. Géneros literários	23
1.4. Funções	29
1.5. Ilustração & Imaginação	31
2. A Literatura e a História	32
2.1. A relação entre a ficção e a realidade histórica	32
2.2. A leitura na escola	40
2.3. A Literatura Infantojuvenil na aula de História	45
PARTE II – Enquadramento metodológico	48
1. Investigação qualitativa em educação	49
2. Metodologia do estudo	50
2.1. Problemática	50
2.2. A amostra	51
2.2.1. Caracterização do contexto	51
2.2.2. Participantes no estudo	52
2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	54
2.4. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos participantes	58
3. Intervenções didáticas	68
PARTE III – Análise de dados	74
1. Procedimentos de análise dos dados finais	75
1.1. A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História	75
1.2. A narrativa na aula de História	91
1.3. Avaliação das aprendizagens	108
1.4. Literatura Infantojuvenil no ensino da História	115
Conclusão	124
Referências Bibliográficas	128

Anexos	Cd-rom
Anexo 1 – Listagem de obras literárias sugeridas nos NPP do 3.º ciclo do Ensino Básico	134
Anexo 2 – Questionário sobre os Hábitos de leitura dos alunos	135
Anexo 3 – Questionário sobre A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História (7.º C)	138
Anexo 4 – Questionário sobre os Recursos didáticos (tradicionais) utilizados nas aulas de História (7.º D)	142
Anexo 5 – Produção de uma narrativa “Se eu fosse um Imperador romano...” (7.º C)	145
Anexo 6 – Produção de uma narrativa “Se eu fosse um Imperador romano...” (7.º D)	147
Anexo 7 – Produção de uma narrativa “Se eu fosse um Gladiador romano...” (7.º C)	149
Anexo 8 – Produção de uma narrativa “Se eu fosse um Senador romano...” (7.º D)	151
Anexo 9 – Teste de etapa do 7.º C	153
Anexo 9.1 – Critérios de classificação do teste de etapa do 7.º C	161
Anexo 9.2 – Matriz do teste de etapa do 7.º C	168
Anexo 9.3 – Resultados do teste de etapa do 7.º C	170
Anexo 10 – Teste de etapa do 7.º D	171
Anexo 10.1 – Critérios de classificação do teste de etapa do 7.º D	177
Anexo 10.2 – Matriz do teste de etapa do 7.º D	183
Anexo 10.3 – Resultados do teste de etapa do 7.º D	185
Anexo 11 – Questionário sobre A Literatura Infantojuvenil no ensino da História (7.º C)	186
Anexo 12 – Plano de aula: 1ª regência do 7.º D	189
Anexo 13 – Plano de aula: 1ª regência do 7.º C	192
Anexo 13.1 – Excertos da obra <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i>	196
Anexo 14 – Plano de aula: 2ª regência do 7.º D	198
Anexo 15 – Plano de aula: 2ª regência do 7.º C	201
Anexo 15.1 - Excertos da obra <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i>	204
Anexo 16 – Plano de aula: 3ª regência do 7.º D	207
Anexo 17 – Plano de aula: 3ª regência do 7.º C	210
Anexo 17.1 - Excertos da obra <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i>	214

Anexo 18 – Exemplos de respostas dos alunos aos inquéritos Anexos 3 e 4	217
Anexo 19 - Parâmetros de Avaliação da Tarefa “Se eu fosse um Imperador Romano...” (7.º D)	225
Anexo 20 - Parâmetros de Avaliação da Tarefa “Se eu fosse um Imperador Romano...” (7.º C)	226
Anexo 21 - Parâmetros de Avaliação da Tarefa “Se eu fosse um Senador Romano...” (7.º D)	227
Anexo 22 - Parâmetros de Avaliação da Tarefa “Se eu fosse um Gladiador Romano...” (7.º C)	228
Anexo 23 – Categorização das Narrativas produzidas pelos alunos	229
Anexo 24 – Perfis de Compreensão Histórica	230
Anexo 25 – Narrativa tipo Fragmentos DD11	231
Anexo 26 – Narrativa tipo Descrição Simples CC10	232
Anexo 27 – Narrativa tipo Descrição Explicativa DD6	234
Anexo 28 – Narrativa tipo Descrição Explicativa Contextualizada CC6	235
Anexo 29 - Exemplos de respostas dos alunos ao inquérito Anexo 11	237

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias de Análise quanto ao Gênero e Subgêneros Literários	24
Quadro 2 – Lista de autores e obras sugeridas para o 3º ciclo do ensino básico	134
Quadro 3 – Caracterização das turmas de regência	54
Quadro 4 – Listagem de instrumentos de recolha de dados	57
Quadro 5 – Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre os recursos mais apreciados	217
Quadro 6 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre os recursos mais apreciados	217
Quadro 7 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre as estratégias mais apreciadas	218
Quadro 8 – Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre a classificação atribuída à aula	219
Quadro 9 – Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre os aspetos mais relevantes	219
Quadro 10 – Exemplos de justificações dos alunos (7.º D) sobre os aspetos menos relevantes	220
Quadro 11 – Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre o que acharam da estória	220
Quadro 12 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre o capítulo que mais gostaram	221
Quadro 13 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre a importância das ilustrações no livro <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i>	221
Quadro 14 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre a importância do texto e/ou das ilustrações nos livros infantojuvenis	222
Quadro 15 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre a avaliação atribuída ao uso da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico.....	223
Quadro 16 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre a curiosidade de pesquisar mais informações depois de lerem o livro ou um capítulo em especial ...	224
Quadro 17 - Exemplos de justificações dos alunos (7.º C) sobre a classificação atribuída à aula	224
Quadro 18 – Número de narrativas por nível de elaboração	95
Quadro 19 - Níveis de elaboração da Estrutura Narrativa	229

Quadro 20 - Níveis de elaboração/Compreensão da Situação Histórica pelos Alunos ..	230
Quadro 21 – Escala de Classificação dos testes e trabalhos dos alunos	109
Quadro 22 – Número de alunos por classificação qualitativa	110
Quadro 23 – Resultados da avaliação do entusiasmo provocado pela obra literária ..	117
Quadro 24 – Exemplos de justificações dos alunos sobre o entusiasmo provocado pelo livro <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i>	237
Quadro 25 – Exemplos de justificações dos alunos sobre a importância das ilustrações para a compreensão da história	238
Quadro 26 – Exemplos de justificações dos alunos sobre o uso da aventura <i>O Mistério das Catacumbas Romanas</i> na sua aprendizagem sobre o Império Romano	239
Quadro 27 – Exemplos de respostas dos alunos sobre os aspectos mais positivos e menos positivos sobre o uso da literatura infantojuvenil nas aulas	240
Quadro 28 – Exemplos de justificações dos alunos sobre se gostariam de repetir a experiência (usar a literatura infantojuvenil nas aulas de História) no próximo ano letivo	241

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa topográfico do concelho de Paredes (adaptado)	51
Figura 2 – Escola Secundária de Paredes	52
Figura 3 – O Segredo do Mapa Egípcio (capa)	55
Figura 4 – O Mistério das Catacumbas Romanas (capa)	68

Índice de Abreviaturas

BD – Banda Desenhada
DGEBS – Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário
NA – Narrativa do Aluno
NA C – Narrativa do Aluno do 7.º C, <i>grupo experimental</i>
NA D – Narrativa do Aluno do 7.º D, <i>grupo de controlo</i>
NPP – Novos Programas de Português
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA – Programme for International Student Assessment
PNL – Plano Nacional de Leitura
RCM – Resolução do Conselho de Ministros

A leitura revela-se catalisadora na libertação do pensamento e no desencadear de reflexões fundamentais, permitindo novos posicionamentos perante diversos aspetos e questões que afetam a humanidade.

Paula Magalhães (2009:71)

Introdução

A experiência da leitura deve começar nos primeiros anos de vida de uma criança, pois o contacto com o mundo dos livros e a leitura permitem-lhe alargar os seus horizontes sobre o mundo e sobre os outros.

Em Portugal, o livro infantojuvenil surgiu no final do século XIX, a par da consolidação do próprio conceito de infância e da mudança de mentalidades e comportamentos sociais face a essa etapa da vida humana. Nessa época verificou-se também, um pouco por toda a Europa, a renovação das teorias pedagógicas e educativas e a crescente importância dos livros para a formação de crianças e jovens.

Todavia, ainda hoje não é consensual a designação de literatura infantojuvenil por várias razões. Se por um lado, estão de acordo quanto aos destinatários destas obras, por outro, vários autores não a consideram Literatura porque nasceu nos contos populares, e a literatura canónica é uma arte inacessível a qualquer escritor e à compreensão de uma criança.

No panorama português verificou-se uma revolução na literatura para crianças e jovens a partir do 25 de abril de 1974, graças à mudança de visão sobre a criança e sobre a literatura para ela. O livro transmissor de valores, condutas e moral deu lugar ao livro transmissor de fantasias e criador de imaginários, com uma vertente pedagógica. Contudo, apesar da tradição literária em Portugal e do *boom* literário infantojuvenil na década de 80 do século XX, as conclusões de vários estudos internacionais atuais revelavam que, até há bem pouco tempo, Portugal situava-se frequentemente abaixo da média da OCDE no que dizia respeito aos níveis de leitura e de literacia. Estas conclusões justificam um dos sintomas de crise no ensino pois a leitura pode ser importante na aquisição e enriquecimento do vocabulário pelos estudantes, na capacidade de interpretação de enunciados diversos, na acumulação de informação e no desenvolvimento da expressão oral e escrita. Por isso, foi implementado em vários países membros da OCDE o programa PISA que avalia as competências nas áreas da leitura, matemática e ciências naturais de alunos com 15 anos. O último relatório (2009) revelou que Portugal foi o único país, incluído neste projeto, a apresentar melhorias em todos os domínios avaliados, registando uma trajetória de evolução consistente e sistemática. No domínio da leitura destacam-se pela melhoria significativa os subdomínios “extrair e recuperar informação, integrar e interpretar informação e refletir sobre os textos e avaliá-los”.

Neste sentido, quisemos introduzir a literatura infantojuvenil nas aulas de História, enquanto recurso didático-pedagógico, e estudar o seu contributo para as aprendizagens

dos alunos. Pareceu-nos pertinente estudar este tema dado que não existem investigações sobre o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático-pedagógico nas aulas de História e o seu contributo para a compreensão histórica dos alunos.

A relação entre a Literatura e a História remonta à Antiguidade Clássica, e nessa época não era bem aceite entre os historiadores. Após avanços e retrocessos nas correntes historiográficas, só no século XX, com a abertura da História às outras áreas do conhecimento é que foi possível uma aproximação consistente entre a História e Literatura, e a aceitação de que ambas representam interpretações do mundo. Logo, a Literatura poderá constituir-se, também, como uma fonte para o historiador estudar uma determinada época (com a devida ressalva para a dimensão ficcional que a literatura sempre contém) e para o professor utilizar, em contexto de sala de aula, para o ensino-aprendizagem da História.

A nossa estratégia baseou-se na partilha da leitura de excertos nas aulas de História para envolver os alunos e cativá-los para a leitura, mostrando que os livros podem ser interessantes e, simultaneamente, veículos de informação válida não obstante a forte carga ficcional. Procuramos desenvolver a empatia histórica (a capacidade do aluno colocar-se no lugar de protagonistas e vivenciar acontecimentos num tempo diferente do seu) durante as leituras para depois os alunos construírem narrativas onde expressassem empaticamente a sua visão sobre os acontecimentos e as ações das pessoas no passado através da forma narrativa. Ou seja, para além de investigarmos o contributo da literatura infantojuvenil para a aprendizagem dos alunos nas aulas de História, também quisemos avaliar o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas, por eles manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica)

O nosso trabalho está organizado em três partes:

A primeira parte, designada *enquadramento teórico*, é composta por dois capítulos. No primeiro apresentamos o conceito de literatura infantojuvenil, que já referimos não ser consensual entre os autores; o seu percurso, sobretudo em Portugal, caracterizado por períodos mais ou menos gloriosos; os géneros literários existentes, direcionados para as crianças e jovens; as funções da literatura infantojuvenil (que variaram entre a edificante, a didática e a lúdica); e a importância da ilustração e da imaginação neste tipo de obras.

O segundo capítulo tem uma primeira parte dedicada à Literatura e à História. No primeiro subcapítulo descrevemos essa relação que, como já referimos, é muito antiga. Várias correntes historiográficas defendiam que a interdisciplinaridade entre a História e a Literatura era inviável porque a primeira representa a realidade e a segunda representa a

ficção. Só no século XX, com o aparecimento da Escola dos *Annales*, e mais concretamente da *Nova História*, foi possível uma reaproximação da História à Literatura. Neste sentido, elaboramos um segundo subcapítulo dedicado à importância da leitura, nomeadamente na Escola. Informamos sobre alguns estudos internacionais referentes aos hábitos de leitura dos estudantes portugueses comparativamente à média dos países participantes nesses estudos, bem como de Programas desenvolvidos a nível nacional para melhorar os índices de literacia dos alunos. Nesta senda, procuramos também saber em que medida as disciplinas de História e de Português do terceiro ciclo do ensino básico, promovem e concretizam a interdisciplinaridade anunciada nas orientações curriculares de ambas.

No terceiro subcapítulo divulgamos a importância da produção de narrativas nas aulas de História, de acordo com investigações recentes, como forma de expressão e avaliação da compreensão histórica dos alunos.

Na parte II, designada por *enquadramento metodológico*, descrevemos naturalmente a metodologia utilizada na nossa investigação. É composta por três capítulos: no primeiro explicamos a importância da investigação qualitativa num estudo desta natureza; no segundo capítulo, descrevemos a nossa problemática; e no terceiro descrevemos as regências onde desenvolvemos a nossa investigação.

Ou seja, nesta segunda parte do nosso relatório explicamos a redefinição da abordagem à literatura infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem da História com o objetivo de avaliar, também, o tipo de narrativas construídas pelos alunos e categorizar as ideias históricas manifestadas no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Para responder a estes objetivos, definimos como questões orientadoras:

- Quais os hábitos de leitura dos alunos do terceiro ciclo?
- Que conhecimentos substantivos constroem os alunos com o uso da literatura infantojuvenil?
- Que tipo de narrativas constroem os alunos a partir da literatura infantojuvenil?
- Que relevância atribuem os alunos à utilização da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico?

Para responder a estas questões foi necessário definir um grupo experimental e um grupo de controlo para estabelecermos um termo de comparação entre os resultados obtidos através do uso de recursos didáticos “tradicionais” e do “novo” recurso, a literatura infantojuvenil. Para tal, aplicamos um questionário sobre os hábitos de leitura dos participantes, e os resultados determinaram o grupo onde o processo de ensino-aprendizagem incidiria sobre a literatura infantojuvenil.

Na terceira parte deste estudo procedemos à *análise de dados* obtidos através de vários instrumentos descritos na nossa metodologia. Isto é, no primeiro subcapítulo, descrevemos a opinião dos alunos sobre a utilização da literatura infantojuvenil nas aulas de História e o contributo desta para a sua aprendizagem no grupo experimental e sobre a utilização de recursos didáticos “tradicionais” no grupo de controlo; no segundo subcapítulo, analisamos o tipo de narrativas construídas pelos alunos em ambos os grupos e categorizamos as ideias históricas manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica); no terceiro subcapítulo, avaliamos os resultados e as aprendizagens realizadas através do teste de etapa em ambos grupos; e no quarto subcapítulo, analisamos novamente a opinião do grupo experimental sobre a utilização da literatura infantojuvenil nas aulas de História, bem como sobre a possibilidade de se repetir a experiência no ano letivo seguinte. Este inquérito foi aplicado vários meses depois de termos iniciado a nossa investigação porque pretendíamos averiguar os conhecimentos que os alunos ainda recordavam ao fim de alguns meses.

Por fim, apresentamos as *conclusões* onde respondemos às questões orientadoras da nossa investigação e onde sugerimos algumas pontes para o futuro.

- PARTE I -
ENQUADRAMENTO
TEÓRICO

I - Literatura Infantojuvenil

1.1. O conceito de Literatura Infantojuvenil

Definir literatura infantojuvenil não é consensual. Não será mais correto utilizar expressões como “literatura para crianças” ou “literatura infantil”, ou “literatura para jovens” ou “literatura juvenil”, ou até mesmo “literatura para crianças e jovens”? Será este tipo de literatura, literatura *de verdade*? É esta dispersão terminológica, os seus limites, a sua existência e autenticidade que dificultam a sua definição.

Segundo Garcia Barreto (1998 cit. por Mendes, 2009:12) a literatura é *uma arte de espíritos elevados, uma ocupação de intelectuais, nada que uma criança possa aprender e que um verdadeiro escritor se dê ao trabalho de produzir*. Ou seja, o autor não considera que as obras escritas para crianças sejam literatura que mereça credibilidade pois a verdadeira, designada por literatura canónica, é uma arte que não está ao alcance de qualquer escritor nem da compreensão de uma criança. O filósofo Benedetto Croce (1866-1952) partilhava a mesma opinião *en nombre del arte puro, el arte para los niños no será jamás verdadero arte, porque en las obras infantiles hay elementos extraestéticos* (Croce, s/d cit. por Cerrillo et Padrino, 2001:85).

A questão da definição de literatura infantil enquanto literatura mantinha-se. De tal modo que o autor Juan Cervera (1991 cit. por Diogo, 1994:10) questionava *bastara con que exista un conjunto de obras artísticas que tengan como ‘destinatario’ al niño para que podamos hablar legitimamente de literatura infantil?* O autor Lindeza Diogo (1994:10) considera que sim, pois se tal conjunto existe significa que houve razões para o criar, nomeadamente a simples *existência histórica de literatura, de crianças e infância*.

Não há dúvidas quanto ao destinatário. Para Gemma Luch (2003 cit. por Mendes, 2009:12) literatura infantojuvenil designa *una comunicación literaria ou paraliteraria que se establece entre un autor adulto y un lector infantil o juvenil*. Juan Cervera (1991 cit. por Mendes, 2009:12) prefere a expressão Literatura Infantil e define-a como *toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança*. Ana Margarida Ramos (2007:67), que também utiliza a expressão Literatura Infantil, define-a *como uma produção literária com um destinatário preferencial, definido sobretudo, por uma faixa etária*. Contudo, os autores Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (2001:87), coordenadores da obra *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*, consideram que a literatura infantil não é apenas aquela que é escrita a pensar nas crianças, mas também aquela que é escolhida por elas.

Mas será a idade do destinatário o que separa a Literatura Infantil da Literatura Juvenil? Para Maria Isabel Borda Crespo (2012:13) há diferenças entre estas duas classificações. Na sua obra *Literatura Infantil y Juvenil. Teoría Y Didáctica*, a autora define literatura infantil como *una categoría de libros cuya existencia depende absolutamente de las supuestas relaciones con una particular audiencia: la infancia* e o seu aparecimento está diretamente relacionado com a consciência social desta etapa de vida diferenciada da vida adulta. De acordo com a autora, estes livros para a infância não são literatura de segunda categoria, mas antes livros que permitem o acesso àquela literatura capaz de transmitir às crianças o gosto pela leitura e transportá-las para o campo da imaginação e da criatividade, e para o caminho da liberdade e do conhecimento. Ou seja, *Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa* segundo Díaz-Plaja Y Prats (1998 cit. por Crespo, 2002:23).

Relativamente à literatura juvenil, Crespo (2002:24) define-a como aquela que *respondería a los gustos e intereses” de los jóvenes y se adaptaría a su capacidad de comprensión*, corresponderia a uma visão simplista e que comportaria dois tipos de problemas. Em primeiro lugar, essa definição implicaria fixar a idade em que uma criança deixa de o ser e passa a ser adolescente, e em segundo lugar, implicaria delimitar os seus gostos e interesses, o que seria mais complicado dado que esta etapa se caracteriza precisamente pela variedade de gostos. Desta forma, Emili Teixidor, citado na obra de Maria Isabel Borda Crespo (2002:24), refere que a literatura juvenil corresponde à:

“búsqueda de la identidad por parte del protagonista, implicación del lector en esa búsqueda, utilización de fórmulas de literatura popular, respeto a la edad de los lectores, presentación adecuada de los misterios de la vida, puntos éticos sobre formas de vida.”

O autor ainda refere que os livros para jovens não devem pôr fim à intenção moralizadora no seu conteúdo, mas devem antes servir para que o adolescente possa desenvolver e afirmar a sua identidade bem como as suas expetativas no mundo em que se insere.

Para Enzo Petrini (Crespo, 2002:25) o termo literatura infantil é limitativo. Por isso prefere a designação de literatura juvenil a qual define como *todo aquello que constituye lectura adaptada a los diversos momentos de la edad evolutiva*, ou seja:

“como instrumento de educación artística y moral tiene una propia presencia autónoma, una dimensión propia comprende todas las obras de carácter poético o literario que, escritas o no de propósito para la infancia, operan en el mundo espiritual del niño y del adolescente, en cuanto le ofrecen conocimientos, motivos e intereses.”

Pelo contrário, Cerrillo e Padrino (2001:87) consideram que levanta menos problemas na crítica literária:

“admitir la expresión *Literatura Infantil* para referirse a toda la literatura que se dirige a destinatários hasta los dieciséis años, aun reconociendo que los dos o tres últimos años de esse largo periodo de la vida de la persona, ofrece singularidades muy relevantes, que también afectan a las lecturas”.

Ou seja, escrever para crianças não é o mesmo que escrever para jovens pois os interesses e os estádios de desenvolvimento de cada etapa são necessariamente diferentes, o que se reflete nas leituras que procuram.

Contudo, consideramos o termo *literatura infantojuvenil* adequado a este tipo de literatura, pelo que será o termo utilizado ao longo deste relatório. Embora esta literatura seja de potencial receção infantil e juvenil, é certo que qualquer público a pode ler.

1.2. Percursos

A literatura infantojuvenil nem sempre foi entendida como literatura porque teve origem nos contos populares e tradicionais que se transmitiam oralmente. Estes destinavam-se ao público em geral e tinham uma intenção socializadora e didático-moralista. Ou seja, não havia uma literatura destinada aos mais pequenos pois *a literatura era só uma, servia toda a gente a quem interessasse* (Barreto, 1998 cit. por Mendes, 2009:15). Por esta razão, durante muito tempo não foi possível encontrar uma literatura dedicada à criança.

Segundo Teresa Colomer (2008:82-83), só a partir do século XVIII, quando a infância é reconhecida como um período diferenciado da vida adulta e a criança como um ser com identidade própria, é que se pode falar no aparecimento de uma literatura para crianças. Esta tinha essencialmente uma intenção educativa, mas o enorme consumo infantil de obras destinadas a todo o tipo de público provocou a publicação de livros especialmente criados para o seu prazer e entretenimento, embora a intenção moralizadora se mantivesse. Outro factor que impulsionou os hábitos de leitura foi o processo de

alfabetização que ocorreu na sociedade ocidental durante o século XIX seguido da obrigatoriedade da escolaridade na segunda metade do século. Nesta época, a literatura infantojuvenil dedicava-se à descrição de histórias familiares ou escolares, e tinha como principal objetivo a divulgação da *cresciente preocupación social por la situación psicológica y social de la infancia* (Colomer, 2008:87). Esta preocupação social que se desenvolveu em torno da infância deveu-se aos processos de urbanização e de industrialização que conduziram as crianças ao mundo do trabalho e às duras condições de vida. A obra *Oliver Twist* (1839) de Charles Dickens retrata precisamente a situação da infância na Grã-Bretanha industrializada. Neste sentido, e ao longo do século XX, verifica-se um progressivo protagonismo das crianças e jovens nas obras infantis, como é o caso das obras de Enid Blyton, nas quais as personagens adultas não existem ou assumem papéis secundários.

No caso português, até ao início do século XX, era quase inexistente uma produção literária infantil. Esta resumia-se a adaptações e traduções de obras estrangeiras sem qualquer preocupação com os verdadeiros interesses do público-alvo. O autor José António Gomes (1998 cit. por Blockeel, 2001:38) ainda acrescenta que *Sem uma real intenção estética, tais produções destinam-se muito menos a proporcionar prazer aos leitores do que a ensinar e educar em função de determinados valores adultos*. A autora Teresa Colomer (2008:44) partilha a mesma opinião *La literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones*.

No entanto, devido às preocupações pedagógicas em torno da infância no século XIX, é possível encontrar nesse período em Portugal alguns livros escritos para crianças. Nesse âmbito, destacam-se Antero de Quental e Guerra Junqueiro, entre outros.

Para além das novas teorias pedagógicas, no início do século XX Portugal atravessou um período marcado por diversos conflitos sociais e políticos que alteraram os valores da sociedade. Na primeira metade do século XX, nomeadamente entre a 1.^a República e a 2.^a Guerra Mundial surgem projetos com o objetivo de eliminar o analfabetismo como a criação de bibliotecas escolares e o ensino primário gratuito e obrigatório. De acordo com Blockeel (2001:39):

“Alfabetização, ampliação da rede escolar e grande apoio à escolarização faziam parte de uma autêntica cruzada para elevar o nível intelectual e social dos jovens, e isso fez com que, a pouco e pouco, a leitura passasse a tomar o seu devido lugar”.

Os políticos consideravam fulcral a formação escolar das gerações mais novas pois seriam estas que assumiriam o espírito revolucionário e lhe dariam continuidade. Nesta época surgiram novos escritores, jornais e coleções infantis e, ainda que a maioria dos livros fosse de caráter educativo, verifica-se um novo espírito na escrita para crianças. Era necessário substituir o dever de fidelidade e de obediência pelo sentimento cívico e pela ideia de responsabilidade de cada cidadão no progresso do seu país. Daí a introdução de novos temas nos livros para crianças como a História e/ou a Geografia do país, de que são testemunhos as obras dos grandes autores da época como Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Aquilino Ribeiro, António Sérgio, Fernanda de Castro ou Jaime Cortesão. Paralelamente, e de acordo com Natércia Rocha, na década de 1930 verifica-se um aumento da ficção e da fantasia nas obras para crianças *a leitura-encantamento está a sobrepor-se à leitura-aprendizagem; a ilustração também procura passar de elemento acessório e decorativo a elemento participante-interpretativo* (Rocha, 1984 cit. Blockeel, 2001:40) pois o público infantil era visto como um consumidor de livros.

Porém, houve um retrocesso no investimento na produção literária infantil no Estado Novo. Neste período as atenções estavam centradas nas questões ideológicas, que preconizavam a trilogia Deus, Pátria e Família, e que se refletiam na pedagogia praticada nas escolas, ou seja, a literatura serviu os propósitos ideológicos do regime salazarista que também proibia qualquer fantasia no conteúdo dos livros. *Interessava a moral, os bons costumes e as obras ancoradas no real* (Ibid. p. 44).

Nos anos 30 do século XX a redução da escolaridade obrigatória que se repercutiu nos hábitos de leitura e a censura que limitava a criatividade condenaram a produção literária infantil a adaptações de obras estrangeiras. Nas palavras de António José Gomes (Blockeel, 2001:46)

“neste período não há um enriquecimento significativo da nossa literatura para crianças. (...) Proliferam adaptações e obras de menor importância, de estilo pouco trabalhado, muitas vezes marcadas por um simplismo pedagógico confrangedor”.

Neste período também desapareceram os jornais e coleções infantis que mais tarde foram substituídos pelas edições difundidas pela Mocidade Portuguesa que refletiam igualmente o apoio ao regime em vigor e à sua necessidade em controlar a juventude. No entanto, destaca-se uma figura neste período pelo seu contributo na divulgação da literatura infantojuvenil que foi Adolfo Simões Müller. Publicou diversas biografias romanceadas

quer de heróis portugueses quer de figuras internacionais, bem como obras históricas sobre Portugal impregnadas de patriotismo.

Depois da 2.^a Guerra Mundial verificaram-se algumas mudanças na mentalidade e na sociedade portuguesa. Contudo, o Estado Novo manteve a sua intenção de controlar a população através da censura, da obediência e da conduta moral. Apesar de todo o controlo sobre a liberdade criativa dos autores verifica-se um aumento do consumo de livros de autores portugueses como consequência do aumento da escolaridade obrigatória entre 1956 e 1964. Ou seja, ao crescente número de crianças que frequentavam a escola correspondia um aumento de livros consumidos e um aumento de interesse nestes pelas escolas e pelas bibliotecas. Embora se mantivessem os ideais de obediência e de exemplaridade e os temas nacionais como essência desses livros, *o humor e a crítica ganham espaço e assiste-se ao aparecimento de uma literatura questionadora das realidades sociais e difusora de novos modelos de conduta* (Blockeel, 2001:50). Nesta época, destacam-se contistas e/ou poetas como Aquilino Ribeiro, Ilse Losa, Esther de Lemos, Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo, Irene Lisboa e Sophia de Mello Breyner Andresen, que nalguns casos também escreveram peças de teatro. As suas obras são paralelamente divulgadas nas áreas rurais mais isoladas através do Serviço de Bibliotecas Itinerantes criado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1958, e como consequência eram lidas por mais crianças que de outra forma não teriam acesso à literatura.

Após o 25 de abril de 1974, a literatura para crianças e jovens conheceu uma reviravolta positiva significativa explicada pela liberdade de expressão e pela evolução socioeconómica e cultural que se operou no nosso país. Estas proporcionaram o nascimento de novas editoras, o regresso de escritores e ilustradores, a realização de encontros de literatura, e a liberdade de imprensa fez com que surgissem novas coleções infantis e prémios literários para autores. Este período ficou marcado pela riqueza e diversidade literária (conto, poesia, teatro, banda desenhada) destinada às crianças e jovens porque houve uma mudança de visão sobre a criança e sobre a literatura para ela, tal como refere Natércia Rocha (1984 cit. por Mendes, 2009:17):

“Da criança que devia ser obediente, cumpridora, submissa, passa-se gradualmente para a criança capaz de ter iniciativa própria, menos dependente do poderio ou auxílio do adulto, superando até este em circunstâncias várias, como ser capaz de raciocínio e de ação liberta de regras e ordens restritas”.

Ou seja, o livro transmissor de valores, condutas e moral deu lugar ao livro transmissor de fantasias e criador de imaginários, destacando-se o conto pelo êxito alcançado entre os anos 70 e 80.

No entanto, segundo Mergulhão (2008:13):

“uma parte significativa dessa produção é claramente paraliterária, como é o caso de séries juvenis de fácil consumo e de grande sucesso na esfera da recepção Uma Aventura (1982)¹, Viagens no Tempo (1985) e Asa Delta (1987), da dupla Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Triângulo Jota (1989), de Álvaro Magalhães, O Clube das Chaves (1990), de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira, Irmãos Castanheira (1991), de Clara Pinto Correia, Vamos Viajar (1995), de Ana Saldanha, O Bando dos Quatro (1997), de João Aguiar, entre outras.”

Ou seja, segundo a autora (2008:14) são obras que não seguem a literatura canónica e que não poderão ser consideradas literatura

“devido à excessiva simplificação compositiva e textual que as enforma, marcada pela repetitividade e pela previsibilidade das opções narrativas e discursivas tomadas, pela reduzida densidade psicológica das personagens e pela escassez (ou ausência) de procedimentos retórico-estilísticos que permitam ao jovem leitor extrair da tessitura narrativa sentidos plurais de verdadeira pregnância significativa.”

Este tipo de coleções que estavam recheadas de ação, aventura e mistérios por resolver, ainda se destacavam pelo carácter informativo, isto é, conjugavam o lúdico com o didático pois a ação central passava-se em museus, monumentos ou outros locais de interesse histórico em Portugal e representava a atualidade da época. Esta proximidade entre ficção e a não ficção tornou-se na característica mais evidente da literatura juvenil portuguesa moderna e contemporânea. Neste período desenvolveu-se ainda um outro género muito apreciado pelos jovens, o romance. Este tipo de livros alcançou *um nível estético-literário nunca atingido no mundo da literatura juvenil portuguesa* (Blockeel, 2001:82) com a escritora Alice Vieira, que se afirmou no panorama literário para o público juvenil português. As suas obras, que tinham adolescentes como protagonistas que contavam ao leitor os seus problemas, as suas dúvidas e os seus desejos, situações comuns ao quotidiano do leitor juvenil, caracterizavam-se precisamente pela sensibilidade com que a autora tratava os temas da adolescência.

¹ As datas aqui assinaladas reportam-se ao início da publicação das séries evocadas.”

Esta revolução literária infantojuvenil abrandou no início da década de 90, no sentido em que diminuíram o número de escritores e de obras de qualidade para crianças, tal como refere José António Gomes (1991 cit. Blockeel, 2001:56):

“1990 foi, ainda, um ano de intensa produção editorial. Surgiram mesmo novas editoras, mas, por vezes, com obras de qualidade duvidosa. Chegam, de facto, atrasadas ao tão discutido, mas já irremediavelmente pretérito, boom da literatura infantil em Portugal. Com efeito, apesar da produção existente, começa a ser visível um certo recuo, em especial ao nível do conto para crianças em idade escolar.”

Contudo, o desenvolvimento dos mais diversos géneros de literatura para crianças e jovens permitiu alargar os horizontes da literatura infantojuvenil portuguesa e firmá-la no mundo literário juvenil, o que lhe permitiu adquirir o estatuto de literatura *de verdade*. Segundo Ana Margarida Ramos, a *escrita diversificou-se, enriqueceu-se e conheceu um investimento considerável* (Ramos, 2007 cit. por Mendes, 2009:17) até ao século XXI, pois as crianças tornaram-se um público exigente e ávido de literatura inteligente que a divirta e estimule a sua imaginação.

1.3. Géneros literários

O enquadramento da literatura infantojuvenil num género literário é, segundo a crítica, uma tarefa complexa. A sua categorização pode seguir diversos critérios que podem estar relacionados com o texto (a forma ou o conteúdo), com a funcionalidade do texto (função didática, edificante ou lúdica), e com o leitor (considerando a sua idade e o sexo).

Contudo, Kurt Spang (1993 cit. por Crespo, 2002:70) considera que *La teoría de los géneros literarios es un principio de orden: no clasifica la literatura y la historia literaria por el tiempo o el lugar (época o lengua nacional), sino por tipos de organización o estructura específicamente literarias*. Seguindo a classificação tradicional literária, as obras podem integrar os três modos literários, ou seja, o narrativo, o lírico e o dramático. Assim, e de acordo com a autora Raquel Patriarca (2012:59) as obras para crianças e jovens integram-se nas seguintes categorias:

Quadro 1 – Categorias de Análise quanto ao Género e Subgéneros Literários

Modos e Géneros e Subgéneros Literários
▪ Modo narrativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto da tradição oral ▪ Conto realista ▪ Conto fantasioso ou de tema histórico, etc. ▪ Relato de viagem ▪ Novela de costumes ▪ Romance de aventuras ▪ Livro didático-literário e biografia ▪ Fábula
▪ Modo lírico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poesia é conto ▪ Poesia é magia ▪ Poesia é jogo ▪ Poesia é música
▪ Modo dramático

Fonte: ALICE – Amostra de Livros Infantojuvenis Catalogados para o Estudo²

O conto da tradição oral, que inicialmente não era destinado aos mais novos, acabou por constituir a base da literatura infantojuvenil. Compõe-se de lendas, mitos ou de um passado histórico baseado no conhecimento erudito ou recriado ao longo da transmissão geracional, *revelando-se veículos preferenciais de preservação das crenças regionais, do folclore e da memória coletiva* (Patriarca, 2012:55).

O conto dito realista é aquele cujo conteúdo procura aproximar-se da realidade diária das crianças e jovens. Ou seja, é composto por tramas que imitam a realidade dos leitores para que estes facilmente se identifiquem com os protagonistas.

² ALICE – Trata-se de uma base de dados bibliográfica digital construída pela autora Raquel Patriarca a propósito da sua tese de doutoramento “*O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – Uma Perspetiva Histórica*”. Nessa base de dados é possível encontrar diversos níveis de informação sobre os livros infantojuvenis no período tratado pela autora, tais como o título da obra, autor(es), ilustradores, data e local de publicação, editor, coleção, género literário, assunto e função da obra, entre outros. (Patriarca, 2012:6-7).

Dentro do género do Conto é ainda possível encontrar obras que primam pela fantasia e pelo imaginário das crianças, como por exemplo os contos de fadas ou de animais. São obras com *estruturas repetitivas, frases curtas e simples acompanhadas de alguma ilustração* (Patriarca, 2012:55) que alimentam o imaginário infantil e, ao mesmo tempo, ativam as componentes intelectual e emocional da criança.

O género narrativo integra também outros géneros, nomeadamente o relato de viagem. Como o próprio nome indica são histórias cuja ação central é sempre uma viagem motivada pela descoberta de novos lugares, normalmente lugares longínquos e diferentes do do leitor. São, por isso, narradas com algum suspense pois a ação está repleta de aventuras, de mistérios, de momentos de dificuldades e superação das mesmas, conferindo aos protagonistas o papel de heróis que restabelecem a ordem e a normalidade das situações.

Outro género importante é a novela de costumes, também designada novela realista. O termo realista usa-se precisamente para identificar os textos dispensados de magia e elementos sobrenaturais. São este tipo de livros que começam a ganhar destaque no panorama nacional no início dos anos 80 do século XX, sobretudo a partir da obra *Rosa, Minha Irmã Rosa*, de Alice Vieira. Os personagens criados pela autora têm as mesmas características que os adolescentes leitores, ou seja, vivem os mesmos problemas quotidianos, têm os mesmos desejos e as mesmas frustrações. Desta forma, a autora cativa os leitores pois identificam-se com os personagens e agarram-se à intriga. Este tipo de obras aparece normalmente sob a forma de série ou coleção em que os personagens se repetem.

O romance de aventuras é aquele que regista maior adesão por parte do público infantojuvenil e por consequência maior representatividade na oferta literária para esse público. São narrativas publicadas em coleções que seguem uma estrutura repetitiva, possuem uma linguagem acessível, envolvem as mesmas personagens, e privilegiam a ação e o risco. As aventuras que mais cativam as crianças e jovens são segundo Patriarca (2012:56) *aventuras de piratas, de ficção científica, as histórias detetivescas e policiais, as histórias em que grupos de amigos vivem as mais diversas peripécias e as narrativas de viagem e exploração*. São narrativas dirigidas sobretudo ao público entre os 8 e os 12 anos, protagonizadas por um grupo de crianças em que se destaca um líder (habitualmente do sexo masculino) e os adultos ocupam lugares secundários no enredo (Crespo, 2002:86). Como exemplos mais conhecidos deste género literário, a nível internacional destacam-se Enid Blyton com as séries *Clube dos Cinco*, *Clube dos Sete*, *O Colégio das Quatro Torres*, *As Gémeas*; e mais recentemente o autor Robert Muchamore com a coleção *Cherub*. Este

gênero de obras ganhou relevância a partir dos anos 80 do século XX no panorama da literatura infantojuvenil portuguesa, nomeadamente com as coleções *Uma Aventura* de Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada; *Triângulo Jota* do autor Álvaro Magalhães; *O Clube das Chaves* das autoras Maria Teresa Maia Gonzalez & Maria do Rosário Pedreira; *O Bando dos Quatro* do autor João Aguiar; entre outras.

Ao contrário do romance de aventuras, os livros didático-literários e as biografias são um modo narrativo enciclopédico, de carácter utilitário, que procuram promover o saber. Podem ser obras de divulgação histórica, obras que relatam a vida de alguém, crónicas ou memórias de personalidades relevantes na História. Estas obras são *utilizadas como meio de exaltação patriótica e afirmação nacional* (Patriarca, 2012:56), e os heróis e os protagonistas são tomados como exemplos a ter em consideração na resolução de problemas atuais. Ou seja, *são obras de verdadeira divulgação pondo ao alcance das crianças o correto conhecimento de descobertas e invenções, sem intromissão de facetas ficcionistas* (Rocha, 1984:28).

A fábula, em prosa ou em verso, está carregada de intenções moralizantes com o objetivo de preparar a criança para as normas da vida adulta. Esta narrativa era das mais lidas pelas crianças alfabetizadas por imposição dos adultos. As suas origens remontam à Antiguidade, tendo como exemplares as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine (Rocha, 1984:26) e recorrem a animais ou figuras imaginárias (personagens centrais) para representar de forma alegórica o bem e o mal presente no carácter humano. Segundo Raquel Patriarca (2012:57) as fábulas *resolvem dilemas vários e transmitem um ensinamento moral, umas vezes implícito na história, e outras expressamente apresentado no final, sob a forma de um pequeno resumo denominado Moralidade*.

A poesia é a forma de literatura que melhor e com mais frequência privilegia o lirismo, embora este exista também em prosa.

Este género literário constitui uma oferta minoritária da literatura infantojuvenil, contudo, faz parte da vida da criança desde tenra idade, nomeadamente através das canções de embalar, das rimas ou de jogos infantis. Neste género literário predominam o verso, a rima e o ritmo, que estabelecem *entre livros e leitores, uma relação privilegiada num apelo à brincadeira que pode anteceder a própria leitura* (Patriarca, 2012:58).

A poesia sob a forma de conto era transmitida oralmente, e inclui lendas, fábulas e relatos sobre factos históricos aos quais se adicionavam pormenores fantasiosos e personagens estereotipadas. Para além de entreter, o narrador também pretendia ensinar *conteúdos diversos, veiculando uma determinada cosmovisão ou conjunto de valores de uma sociedade* (Ibid., p.57), sem preocupações espaço-temporais.

O subgénero magia é aquele que mais se aproxima da verdadeira essência do texto lírico, daí também poder ser designado por poesia “de autor”. Esta é aquela que engloba toda a poesia que foi escrita por um autor mas cujo conteúdo exerce maior atração no público mais jovem. Por isso este subgénero de poesia encontra-se reunido em antologias destinadas aos mais novos.

Por sua vez os subgéneros jogo e música são quase indissociáveis, pois tal como refere M^a Isabel Borda Crespo (2002:110) *los juegos en cuanto acción y movimiento, se acompañan en su mayoría de letras rítmicas, canciones y romances, convirtiendo la acción (performance) en la visualización-audición de la poesía oral infantil*. Segundo Patriarca (2012:58) a poesia como jogo e a poesia como música correspondem às canções de embalar, às:

“rimas que acompanham os jogos através das quais a criança toma consciência do seu corpo (mãos, dedos, cabeça, braços, etc), ou daqueles com os quais os mais velhos interagem e comunicam com os mais novos (jogos de cócegas, de andar, de saltar, de cantar, de comer, etc)” entre outras.

Segundo a mesma autora (Ibid.), com estes dois subgéneros *transmitem-se valores socio-culturais bem como mitos e símbolos próprios e universais que constituem o imaginário infantil*.

Eugénio de Andrade, Matilde Rosa Araújo, José Jorge Letria, Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, Vergílio Alberto Vieira, Sophia de Mello Breyner Andersen, José António Gomes e Manuel Pina são exemplos de autores portugueses que se destacaram na escrita poética para crianças.

O modo dramático, ou seja, a literatura destinada à representação teatral tem pouca expressão no nosso país à semelhança do que se passa com a poesia infantil. No entanto, a representação teatral exerce uma maior atração sobre as crianças e jovens pois são eles próprios que encarnam os personagens e dão vida aos enredos, potenciando dessa forma a participação e a socialização dos mais novos. O texto dramático permite desta forma lúdica transmitir *exemplos de conduta e ensinamentos morais* (Patriarca, 2012:58).

António Torrado, Manuel António Pina, Álvaro Magalhães, Teresa Rita Lopes, Ilse Losa, Maria Alberta Menéres, Alice Vieira, Maria Ducla Soares e José Vaz também se destacaram neste modo literário no panorama nacional.

A Banda Desenhada não cabe nesta categorização dos modos literários por diversas razões. Embora seja uma área editorial em franca expansão, a dupla natureza do seu conteúdo impede a sua definição. Ou seja, a banda desenhada é um fenómeno textual de linguagem mista pois associa o texto escrito ao texto icónico. Por outras palavras, a leitura do texto é indissociável da leitura da imagem, ou seja, a ilustração não é meramente figurativa e o texto apoia-se nela para construir um novo tipo de leitura.

A sua origem está ligada aos álbuns ilustrados ou livros de imagens criados para o público infantil. Antes de a criança começar a ler, o livro pode proporcionar-lhe prazer e companhia através da imagem, tal como refere Natércia Rocha *a ilustração realiza uma função de enorme importância, esclarecendo ou libertando a imaginação da criança* (1984:30). Por essa razão a banda desenhada aparece desde muito cedo associada à Literatura Infantojuvenil mas o seu público vai desde *os sete aos setenta e sete* devido à sua variedade temática. Daí a sua indefinição literária e a sua caracterização como paraliteratura, ou seja, aquela que se define à margem dos cânones literários estabelecidos.

Tal como o conceito de literatura infantojuvenil, a definição de banda desenhada³ também não é consensual. Para Maria Isabel Crespo (2002:132):

“El cómic es fundamentalmente un modo narrativo y sirve para contar historias. Lo que lo distingue de outros medios narrativos con los que está emparentado es que cuenta las historias de un modo peculiar y propio, empleando un lenguaje y unos códigos específicos”.

Definição semelhante é a proposta por Antônio Houaiss e Mauro Villar no célebre Dicionário Houaiss: *história narrada por meio de desenhos contidos em pequenos quadros, com diálogos, inseridos em balões, ou com texto narrativo, apresentado sob a forma de legendas* (Houaiss, 2001 cit. por Gomes, 2010:15). Em ambos os casos os autores utilizam o termo *história* para se referirem à Banda Desenhada, o que por si só informa sobre o carácter narrativo deste género, independentemente da forma como o texto

³ Este género possui várias designações em diferentes países. Por exemplo, em Portugal a expressão “banda desenhada” ou “bd” representa a tradução direta da expressão francesa “bande dessinée” que está relacionada com a sequencialidade de desenhos. No Brasil é mais frequente a expressão “história em quadradinhos” pois está associada ao conteúdo apresentado em quadros. Nos Estados Unidos da América a expressão “comics” está relacionada com a temática mais utilizada, o humor, pois a sua finalidade era proporcionar o riso. Em Espanha também é utilizada a expressão “cómic”; na Argentina utiliza-se frequentemente o termo “historieta” que sobressai o seu carácter narrativo; em Itália a expressão “fumetti” serve para valorizar um dos elementos de código da banda desenhada que é o balão. (Gomes, 2010:21).

narrativo se apresenta. Por outro lado, também os autores Claude Moliterni e Philippe Mellot Moliterni (1996 cit. por Gomes, 2010:17) consideram que:

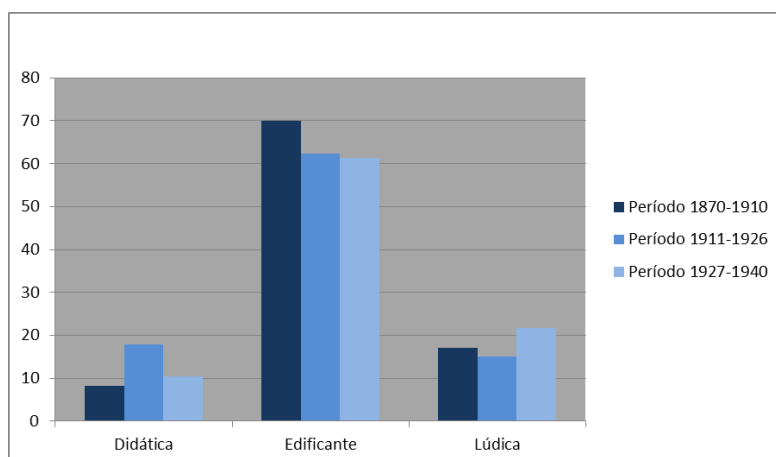
“la bd est un art narratif et visuel permettant par une succession de dessins, accompagnés en général d’un texte, de relater une action dont le déroulement temporel s’effectue par bonds d’une image à l’autre sans interrompre la continuité du récit”.

Estes autores vão mais longe na sua definição pois consideram a Banda Desenhada uma arte e a narração só é possível pela sequencialidade dos desenhos. É uma arte pois combina várias artes (pintura, desenho, literatura, cinema) e a sua técnica de elaboração não está ao alcance de qualquer sujeito, e por essas razões foi considerada por Claude Beylie a nona arte do mundo em 1964. Por outro lado, a designação de arte visual e narrativa deve-se ao facto da BD obrigar o leitor a participar ativamente na leitura das vinhetas pois tem de conciliar a leitura do texto verbal com a do texto icónico, entre a vinheta anterior e a seguinte, contribuindo dessa forma para alargar igualmente a sua capacidade de imaginação.

No entanto, continua a haver opiniões sobre a indefinição literária da banda desenhada. Por um lado, os defensores da literatura consideram que a imagem perturba a essência do texto podendo até inferiorizá-lo, e por outro, os defensores da banda desenhada não entendem a redução desta a um mero divertimento infantil pois para muitos ler banda desenhada é o mesmo que ler bonecos. De facto há uma diferença entre esta e a literatura, nomeadamente no modo como as imagens se formam na imaginação do leitor. Porém, são mais os pontos em comum do que aqueles que as afastam. Ambas suportam-se no papel e resultam da escrita; ambas se traduzem em imagens e palavras, e *ambas exigem que o leitor domine uma técnica – a técnica da leitura – e tenha incorporado o gosto – o prazer – de o fazer* (Zink, 1997:384 - 386). Por isso, o mesmo autor considera as duas perspetivas anteriores erradas e defende que *para a literatura, a banda desenhada pode surgir como um espaço criativo para trabalhar a palavra, e não está escrito que esta só se exerça em plenitude numa brilhante carreira a solo.*

1.4. Funções

Como fenómeno social que é, o livro pode apresentar várias funções: didática, edificante e lúdica. Estas podem aparecer de forma exclusiva ou combinadas na mesma obra, porém, nesse caso, há uma delas que se destaca ligeiramente.

Gráfico 1 - Percentagem de livros infantojuvenis por Função⁴

As obras cuja função é a didática têm como finalidade instruir, isto é, pretendem transmitir conhecimentos relacionados, na maioria das vezes, com a escola e com os conteúdos temáticos das mais diversas disciplinas. De acordo com o gráfico 1, este tipo de obras sofreu algumas variações ao longo dos três períodos estudados por Raquel Patriarca. Destaca-se o período de 1911-1926 em que se registou um aumento (15,1%) de obras infantojuvenis com função didática e que se deve à forte estratégia pedagógica levada a cabo pelos republicanos que se traduziu em várias reformas do ensino: aposta na eliminação do analfabetismo, ampliação da rede escolar e a promoção do ensino primário gratuito e obrigatório. E neste sentido vários autores colaboraram com o regime criando uma nova escrita associada ao didatismo.

Os livros cuja principal função é a edificante são aqueles que pretendem formar moralmente o seu público-alvo *com o objetivo de dirigir os comportamentos e de formar o caráter e a mentalidade das crianças e jovens, dentro do quadro de valores vigente* (Patriarca, 2012:59-60). Segundo o estudo da autora, a função edificante é predominante nas obras infantojuvenis entre 1870 e 1940. Esta função destaca-se no primeiro período estudado pelo facto de haver uma necessidade de orientar e formar moralmente as crianças e jovens nessa época, e o livro ser o meio privilegiado. Porém, apesar da função edificante continuar a ser central nos livros infantojuvenis, verificou-se um ligeiro decréscimo nos períodos seguintes que se deve ao aumento do número de obras didáticas e lúdicas.

A função lúdica, como o próprio conceito transmite, é aquela cujo objetivo máximo é entreter, divertir ou dar prazer ao leitor. Por isso, os géneros literários em que mais se

⁴ Os valores baseiam-se no estudo realizado pela autora Raquel Patriarca (2012) e na sua base de dados ALICE.

evidência são nos romances de aventuras (em que mais se destacou Olavo D'Eça Leal), contos infantis (com destaque para Aquilino Ribeiro) e na poesia em modo de jogos e rimas. Neste último caso merece referência Adolfo Coelho que foi o autor que mais defendeu a importância da componente lúdica no desenvolvimento da criança pois esta precisa de brincar com as palavras (Patriarca, 2012:134). À semelhança da função didática, a função lúdica sofreu algumas variações. A quebra verificada em 1911-1926 deve-se à redução do número de romances de aventuras em benefício do aumento do número de obras com finalidade instrutiva no mesmo período. Em 1927-1940 verifica-se novamente um aumento do número de obras lúdicas que está relacionado com as publicações da autoria da Walt Disney (Patriarca, 2012:304).

1.5. Ilustração & Imaginação

De facto, uma das funções da literatura infantojuvenil é proporcionar ao leitor o acesso à imaginação. Segundo Teresa Colomer (2008:16):

“la fuerza educativa de la literatura radica, precisamente, en que ofrece la posibilidad de establecer una mirada distinta sobre el mundo, de interrogarse sobre la sustancia de lo humano a partir de la creación de mundos posibles.”

Neste sentido, a imagem também exerce uma importância extraordinária no imaginário do leitor, tal como refere Starobinski (1974 cit. por Colomer, 2008:16):

“(...) la imaginación es mucho más que una facultad de evocar imágenes que recubran el mundo de nuestras percepciones directas: es un poder de alejamiento gracias al cual nos representamos las cosas como distantes y nos distanciamos de las realidades presentes.”

A ilustração é também uma forma de linguagem que complementa o texto verbal; contudo, a sua importância é distinta quer nos livros destinados às crianças quer nos livros destinados ao público juvenil. Segundo Silva (2010:331), *as ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças, possuem um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal*. Ou seja, há uma dependência entre o texto verbal e o texto icónico. Nas produções literárias destinadas aos mais jovens, segundo Salisbury (2008 cit. por Tomé; Bastos, 2010:93) *words come first and may have been written with no thought of illustration*. Ou seja, o texto tem um papel primordial, e embora a ilustração também seja

importante, ela torna-se secundária na literatura para esse público. Por essa razão é possível encontrar literatura para o público juvenil sem ilustrações (à exceção da capa), como por exemplo nos livros da série Harry Potter da autora J. K. Rowling, que se deve ao facto da ilustração poder condicionar o leitor no seu processo imaginativo e na construção de significados.

No entanto, na maioria dos romances de aventuras a ilustração está presente e, além de funcionar como uma estratégia de motivação para a leitura, ela incita o leitor ora a envolver-se na própria ação (através dos ruídos, dos cheiros, dos movimentos, da necessidade de desvendar enigmas) ora identificando-se com os seus heróis. E é a ilustração que, dando corpo às palavras do autor, permite ao leitor tomar consciência da imagem do *Outro* e dos seus valores.

Neste domínio, destacam-se vários ilustradores no mercado nacional, tais como António Fagundes, Noronha da Costa, António Modesto, José Pedro Costa, Fátima Afonso, Maria João Lopes, João Machado, Fernando Bento, entre outros.

Para além da função de socialização cultural que a literatura assume, ela também permite ao leitor aperceber-se do mundo em que vive, alargar os seus horizontes culturais, desenvolver a sua imaginação, a sua capacidade de sonhar, estimula a sua curiosidade e a sua criatividade. Ou seja, a literatura infantojuvenil oferece várias potencialidades que contribuem para o crescimento e desenvolvimento intelectual do seu público-alvo. (Mesquita, 2011:5).

O mundo ficcional transportado pela literatura infantojuvenil prepara as crianças e jovens para o real, e por essa razão deve-se promover a leitura quer em contexto escolar, quer por simples prazer.

2 – A Literatura e a História

2.1. A relação entre a ficção e a realidade histórica

A relação entre a Literatura e a História é muito antiga. O primeiro autor a contestá-la e a separar as duas áreas do conhecimento foi Aristóteles na Antiguidade Clássica. Segundo o filósofo (2003:116-117):

“(…) não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (...) diferem,

sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso, a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. Por “referir-se ao universal” entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verosimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes aos seus personagens; particular, pelo contrário, é o que fez Alcibíades ou o que lhe aconteceu”.

Neste excerto a separação entre História e Literatura é imediatamente visível na distinção dos dois ofícios: o de historiador e o de poeta. Segundo o autor, o historiador narra acontecimentos que de facto aconteceram, ou seja, o historiador estuda o passado onde busca factos acontecidos, e o poeta narra acontecimentos que poderiam acontecer e que não se situam necessariamente no passado. Logo, o poeta narra acontecimentos que representam possibilidades reais, prováveis de acontecer ou ter acontecido. E sendo a literatura uma criação estética para o poeta, é naturalmente necessário enriquecê-la recorrendo à ficção, à imaginação e à invenção. Significa isto que quer a História quer a Literatura são narrativas mas na opinião de Aristóteles, a Literatura seria muito mais interessante pois envolvia mais filosofia, nobreza e universalidade na sua narrativa fictícia, enquanto a História apenas trataria de verdades particulares.

Por outras palavras, o que separa a História e a Literatura é o conceito de verdade que permite a uma representar a realidade e à outra representar a ficção⁵. O fosso que esse conceito criara entre as duas disciplinas facilitava-lhes a classificação dos seus textos: por um lado os textos históricos, detentores da verdade, e que se baseavam em factos concretos e, portanto, demarcavam-se pelo seu carácter realista, e por outro lado, os textos literários que se baseavam em factos generalistas, em hipóteses sobre o que poderia ter acontecido. Ou seja, a literatura (fosse ela romance, conto, poesia ou crónica) demarcava-se, segundo Silva (2000:6) pela ficção e pela imaginação pois requeria necessariamente uma linguagem rica e bela que permitia recriar e aproximar-se da realidade. Neste sentido, o filósofo francês Diderot considera que a *literatura é uma arte e é também o conjunto das manifestações dessa arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos (le beau littéraire)*.

⁵ Daí também ter havido uma distinção ortográfica entre história (realidade) e estória (ficção) que derivava da ortografia inglesa “history” e “story”.

Após a separação defendida por Aristóteles verificou-se o inverso na Idade Média. Neste período as relações entre a História e a Literatura eram de tal forma frágeis que a sua classificação era quase impossível:

“da Idade Média ao século XVIII, os limites entre História e ficção não chegaram a ser rígidos. Um escritor pode misturar fatos reais e imaginados, da mesma forma que um historiador tinha licença para dar uma reconfiguração literária ao seu relato historiográfico.” (Arendt e Conforto, 2004 cit. por Engel, 2007:23).

Contudo, a partir do século XVIII e durante o século XIX, essas duas áreas do conhecimento humano separaram-se devido ao aparecimento do romance histórico e ao nascimento da História Social. Segundo Peter Burke (1997 cit. por Engel, 2007:24),

“a fronteira entre história e ficção foi relativamente nítida durante esse período. Romances históricos e histórias narrativas eram opostos complementares, com uma divisão clara de trabalho entre os autores. Historiadores profissionais [...] se restringiram a narrativas de grandes eventos e aos feitos de grandes homens. Por sua vez, os romancistas históricos clássicos não interferiram em interpretações correntes da história, e menos ainda em grandes eventos; ao contrário, aceitaram-nos como verdadeiros. Romancistas tinham licença para inventar personagens menores, ilustrando os efeitos de grandes mudanças históricas num nível local ou pessoal”.

Porém, o século XIX também ficaria marcado pelos ideais de progresso e evolução aclamados pela sociedade europeia. O positivismo, corrente filosófica criada por Auguste Comte, defendia a progressão da sociedade através da observação, da exatidão e da ciência. Ou seja, o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro e o progresso da humanidade dependia exclusivamente desses avanços científicos. Esta teoria influenciou claramente a produção historiográfica deste período e determinou a profissionalização e cientificidade da nova disciplina académica. Foi o historiador alemão Leopold Von Ranke (1795 – 1886) que desenvolveu os métodos básicos para a “História Científica”, instituindo o conhecido “paradigma tradicional”. Defendia uma História tradicional e política destinada à exaltação do passado nacional e acreditava-se que o romance histórico clássico nascido no século XIX contribuía largamente para a criação de uma identidade nacional. Para tal, Ranke procurou identificar as fontes primárias e através delas realizar a sua análise histórica. As fontes primárias seriam apenas documentos escritos e estes *falariam por si só*, limitando-se o historiador a contar os factos tal como

aconteceram. Esta perspectiva é confirmada pelos autores Arendt e Conforto (2004 cit. por Engel, 2007:25) quando afirmam que:

“a História desenvolveu-se como ciência durante o século XIX. A discussão científica, naquele momento, estava ligada ao desenvolvimento dos métodos de investigação, do estudo das fontes e da crítica dos documentos. Isso representou um grande avanço metodológico para essa ciência, posto que, até então, a escrita da História constituía uma longa descrição dos feitos heróicos de grandes personagens e do ocaso das principais civilizações. A coerência interna desse discurso era essencialmente literária. O historiador, narrador do texto histórico, deveria desaparecer por detrás do facto histórico descrito, tornando-o coletivo”.

Para Ranke a história da sociedade e da arte não cabia no paradigma tradicional pois tratavam temas secundários aos interesses dos *verdadeiros historiadores*. Tal como Michelet e Marx, Ranke defendia a história económica e a influência das estruturas socioeconómicas na construção do conhecimento histórico.

No início do século XX, nasce a Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que põe em causa toda a historiografia tradicional. A primeira defendia uma visão da História total baseada na interdisciplinaridade em detrimento da História política e institucional promovida pela segunda. Estes intelectuais consideravam que se devia fazer uma história global que analisasse as estruturas económicas e sociais e não somente políticas. Rejeitavam a História episódica, enquanto uma sequência de acontecimentos relatados diacronicamente que a tornavam demasiado científica e desligada de quem a construía, ou seja, o homem. Por isso, definiam-na como a *ciência dos homens*. Logo:

“se o objecto da História é portanto o homem e não a Nação, como ocorria frequentemente na história metódica – ou historicizante – a totalidade não poderia ser compreendida numa simples superposição dos factos e instituições que compõem o Estado, mas sim das diversas categorias que compreendem a atividade humana” (Peruzzo, 2009:26).

Esta mudança da história essencialmente política para a história estrutural, económica e social fez com que as camadas sociais consideradas secundárias até então passassem para primeiro plano, bem como os factos ocorridos a nível regional e internacional. Por isso, novas fontes foram consideradas nomeadamente a literatura, testemunhos orais, a arqueologia, entre outras, porque todas reproduzem *memórias sociais*,

que propicia ao leitor reflexões acerca das realidades regional e universal (Engel, 2007:7). Da mesma forma refere Marc Bloch que *a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele* (Bloch, 2001 cit. por Peruzzo, 2009:27). É neste contexto que a fronteira entre História e Literatura volta a desvanecer-se.

A aproximação entre estas duas disciplinas ganhou ainda mais sentido com a Nova História, corrente historiográfica surgida nos anos 70 do século XX, promovida entre outros por Jacques Le Goff e Pierre Nora. Esta terceira geração da Escola dos Annales, que colocou muito a tônica na História das Mentalidades, promovia uma análise estrutural dos fenômenos ao longo dos tempos, ou seja, promovia a investigação e compreensão da evolução da mentalidade quer na política, na sociedade, na cultura, na economia, no pensamento e na religião. Segundo Le Goff (1995 cit por Engel, 2007:26), *a história das mentalidades não pode ser feita sem estar estreitamente ligada à história dos sistemas culturais, sistemas de crenças, de valores, de equipamento intelectual no seio dos quais as mentalidades são elaboradas, viveram e evoluíram*. Por essa razão a Nova História defendia, para além dos documentos escritos, o recurso a novas fontes históricas tais como a literatura, a fotografia, a pintura e depoimentos orais. Ou seja, a *Nova História* veio revolucionar a forma de pensar as questões historiográficas ao defender a interdisciplinaridade na construção do conhecimento histórico, isto é, ao considerar a importância de várias fontes disciplinares como a geografia, a economia, a antropologia, a psicologia, a sociologia e a literatura. Le Goff (1995 cit. por Engel, 2007:26) concordava com essa visão pois afirmou que *a história das mentalidades tem suas fontes privilegiadas e que conduzem à psicologia coletiva das sociedades. Essas fontes são constituídas pelos documentos literários e artísticos*. Da mesma forma que Nora defendeu que a literatura é como um dos *lugares de memória de uma sociedade pois a memória se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto* (Borges, 2010:106).

Ou seja, a *Nova História* inovou a historiografia da época pois defendia a interdisciplinaridade que para além de novas fontes e metodologias que orientavam as interpretações históricas, trouxe novos objetos de estudo (tais como a vida privada, grupos minoritários e sem destaque social como as mulheres, as crianças, as donas de casa, as prostitutas, a raça negra, entre outros) e novas questões históricas. Quer isto dizer que a *Nova História* trouxe uma nova *conceção de História, de tempo, de sujeito histórico e de tratamento ao passado* (Rachadel; Felisberto; Venera, 2010:9).

Contudo, apesar do seu objeto de estudo ser inovador, a Nova História entrou em declínio e os historiadores franceses decidiram reformulá-la dando origem à Nova História

Cultural a partir dos anos 80 do século XX. Tal como sugere o próprio nome, o seu objeto de estudo incide sobre as questões culturais, as relações familiares, a língua, as tradições, a religião, a arte e algumas ciências. E é neste domínio que esta corrente historiográfica possibilita novamente um cruzamento entre a História e a Literatura, pois ambas permitem representar as questões culturais que refletem uma sociedade, sendo que a segunda acrescenta algo mais à primeira. Segundo Arendt e Pavani (2004 cit. por Engel, 2007: 28):

“dentro das novas abordagens que surgiram nas décadas posteriores, a Nova História Cultural incorporou a literatura às suas fontes de pesquisa sobre questões culturais, especialmente por sua capacidade de veicular crenças, valores, mitos e representações coletivas. A análise literária efetuada nessa perspectiva possibilita, pois, indagar a literatura sob um ângulo social, cultural e histórico. Desse modo, tornam-se inquestionáveis os vínculos entre a ficção e a realidade, ou seja, entre o fenómeno artístico e o seu contexto de produção e circulação/atuação” .

A interdisciplinaridade permitiu aos historiadores alargar o seu campo de estudo e compreender as inter-relações sociais bem como obter novas fontes documentais para explicar o comportamento da sociedade. Os autores atrás referidos, Arendt e Pavani (2004 cit. por Engel, 2007:28), corroboram esta ideia ao afirmar que *privilegiando-se o diálogo interdisciplinar entre a história e a literatura, a obra literária passa a ser encarada numa dimensão documental, como um discurso, uma forma de representação, de criação de sentidos para a realidade*. Esta ideia foi igualmente confirmada pelos autores Jacques Le Goff e Pierre Nora, na obra “Fazer História”: *a mente humana não reflete diretamente a realidade e, com isso, é reconhecido o papel ativo da linguagem na representação da realidade* (Lavorati; Teixeira, 2010:57).

Em outros termos, *a literatura deixa de ser entendida pelo historiador como simples retrato fantasioso da realidade, como atividade descompromissada, fruto apenas da imaginação criadora destinada ao puro entretenimento* (Engel, 2007:28). Pois ela, através de um enredo, permite ao leitor pensar a história, fazer uma viagem ao passado e conhecer outros modos de pensar, de viver e de sentir a história bem como questionar antigos modelos e verdades históricas pré-estabelecidas. Evidentemente que nunca podemos esquecer que a margem de ficção depende da criatividade do autor e teremos de possuir a capacidade hermenêutica para realizar essa separação.

Hayden White e Dominick LaCapra (Kramer, 2001 cit. por Nogueira, 2012:117) são dois autores que concordam com a perspectiva anterior. Põem em causa a cientificidade

da história e defendem que o conhecimento histórico é semelhante àquele produzido na arte e na literatura, pois para eles:

“a história possui um lado fictício e imaginário, utilizado pelos historiadores na forma de descrever o passado estudado. Tal ficcionalidade não significa, porém, que os factos não tenham ocorrido, mas apenas que as tentativas de descrever o passado implicam em diferentes formas de imaginação e representação”.

Ou seja, para os autores não existem verdades puras e absolutas sobre o passado pois quem o escreve não faz mais do que uma reconstrução desse, e esta é influenciada forçosamente pela subjetividade do historiador (cultura pessoal, contexto sociopolítico em que vive, formação académica, entre outros), isto é, o lado fictício e imaginário da história está diretamente ligado ao espírito do historiador.

Logo, para estes dois autores, Hayden White e Dominick LaCapra o conhecimento histórico é um conhecimento artístico tão ou mais verdadeiro do que o conhecimento científico, contrariando os historiadores tradicionais que defendiam a história como uma ciência, detentora da verdade.

Nesta perspetiva, Peter Burke que considera que a aproximação entre a história e a ficção tem limites. Porém, admite que o historiador quando estuda as fontes tradicionais faz uma reinterpretação das mesmas e esta está sujeita às características culturais do primeiro.

O que os autores da História Cultural defendem é que o conhecimento histórico produzido pelos historiadores é uma representação da realidade histórica, resultante da reinterpretação das fontes (Nogueira, 2012:119):

“Assim, esta distinção entre o passado humano e o conhecimento produzido pela história é o que dá o carácter subjetivo a ela, é o que dá sua dose de ficção. Não que o historiador deva inventar os factos no sentido literal do termo. Mas sim, a partir dos métodos, da hermenêutica e da análise das fontes, criar uma representação deste passado”.

Os historiadores pós-modernos defendem a história *como uma prática social que está amparada no simbólico e mediada no subjetivo* (Lavorati; Teixeira, 2010:55), e, ao assumirem estas características na construção do discurso é reconhecer um carácter literário à história. Esta, por sua vez, *ao ser pensada pelo viés da narrativa explora territórios da ficção*. Ou seja, o texto literário e o texto historiográfico também se misturam e permitem à história aproximar-se do leitor pois a ficcionalização do discurso

também é uma forma de produzir conhecimento, e este só faz sentido para o leitor quando se transforma em senso comum.

Albuquerque Junior, citado pelas autoras Carla Lavorati e Níncia Teixeira (2010:56), também corrobora esta opinião quando afirma que:

“A pós-modernidade, ao romper com o cientificismo e o radicalismo moderno, instaura um novo paradigma calcado nas artes. Diante, pois, da emergência de um paradigma ético-estético na pós-modernidade, o conhecimento histórico, a escrita da história mudam de estatuto. Podemos, enfim, livrar-nos da cientificidade, entendida como produção de um conhecimento capaz de apreender a verdade única do passado, das leis eternas e imutáveis, das organizações estruturais, sistêmicas, o que já foi feito inclusive pelas chamadas ciências da natureza. Podemos voltar a enfatizar a dimensão do nosso conhecimento e de nossa prática. Tomar a História como arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados por ele.”

Ora, a representação do passado com recurso à interdisciplinaridade e à subjetividade proporcionou o aparecimento no século XX de um novo romance histórico. Este subgênero narrativo, socorrendo-se de um enredo e personagens fictícios *trabalha a matéria histórica de um modo livre, desassociado da versão cristalizada pela história oficial*, ou seja, *busca problematizar o real por meio da análise e reinterpretação da realidade* (Lavorati; Teixeira, 2010:57-59), permitindo dessa forma uma *coexistência amigável e complementar entre História e a ficção*.

Quer isto dizer que, sendo a literatura um objeto criado a partir da fantasia e da imaginação do escritor que reflete os sonhos e o quotidiano de uma sociedade num determinado contexto histórico-social, ela também pode constituir um testemunho dessa época retratada, *cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma “nova” fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo à tona a sua visão sobre determinado tempo* (Junior, s/d:5). Ou seja, a Literatura enquanto fonte permite construir uma versão da verdade dos factos quando analisada à luz do contexto histórico no qual foi produzida, pois é essa a base da produção ficcional.

Segundo a autora Sandra Pesavento *apesar da História e da Literatura oferecerem papéis diversos na construção da identidade*, ambas são representações do mundo social, e a segunda permite enriquecer a construção historiográfica da primeira. Daí a autora referir que segundo Junior (s/d:7):

“a ficção não seria [...] o avesso do real, mas uma outra forma de captá-la, onde os limites da criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos ao historiador [...]. Para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a reapresentação do mundo que comporta a forma narrativa”.

Segundo os autores Rachadel, Felisberto e Venera (2010:16):

“Essa abertura da História, como ciência de referência no Ensino da História, trouxe pistas para criar situações de aprendizagem que utilizassem a Literatura como uma linguagem a ser explorada nas aulas de História. O objetivo do professor em utilizar em utilizar trechos literários no Ensino de História ao que concerne à transversalidade e ou multidisciplinaridade, se relaciona à maneira que a História evidencia a Literatura (...).”

Ao utilizar obras literárias ou excertos dessas nas aulas de História, o professor deverá chamar os alunos à realidade pois *há necessidade de situar ao aluno que a passagem selecionada retrata determinado contexto histórico, com referências a pessoas, lugares e a utilização de linguajares que transparecem a ideia, os sentimentos do(s) seu(s) autor(es)* (Rachadel; Felisberto; Venera, 2010:16). Ou seja, é possível um diálogo entre a Literatura e o Ensino de História se se realizar o exercício de compreensão de como a Literatura utiliza a História através da escrita, e de uma linguagem própria capaz de fazer imaginar uma determinada época, e de como a segunda prevê a utilização da primeira como uma fonte através da sua interpretação, da leitura dos pensamentos de alguns personagens para fazer sobressair os valores presentes em dadas sociedades e épocas (Ibid.).

2.2. A leitura na Escola

A experiência da leitura começa nas primeiras etapas da vida de uma criança, mas é na escola que ela realiza a aprendizagem formal dessa, quer enquanto atividade quer enquanto meta de aprendizagem.

Contudo, durante muito tempo a leitura realizada nas escolas consistiu na leitura de pequenos textos ou excertos descontinuados e sem qualquer conexão com as outras áreas curriculares, sendo a única finalidade a aquisição e domínio dos códigos oral e escrito da língua. Esta política pedagógica associada ao alargamento da escolaridade obrigatória que se verificou nos últimos anos contribuiu, segundo estudos citados por Benavente et al.

(1996:406), para a formação de cidadãos pouco literatos, ou seja, cidadãos incapazes de dominar a palavra escrita e de utilizar a informação lida na sua comunicação, na sua vida cívica, justamente pela insignificância das aprendizagens realizadas e a nula ligação à vida quotidiana do estudante.

Por essa razão, atualmente as políticas educativas reagem no sentido contrário. Hoje, reconhece-se que o trabalho pedagógico nas escolas deve de ir mais longe devendo a promoção de leituras permitir, segundo Pontes; Azevedo (2008:4),

“ao aluno buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos”.

E para que a leitura e o texto sejam significativos para o aluno deverão *aproximar-se dos fatores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências vividas como das suas necessidades e interesses*” (Martins, 1994 cit. por Pontes; Azevedo, 2008:8). Quer isto dizer que ler é compreender, é decifrar, e a escola assume um papel preponderante na formação de jovens leitores literatos.

Vários autores consideram que a leitura proporciona a formação de leitores intelectualmente mais desenvolvidos e com maior capacidade crítica sobre o seu meio envolvente: *A leitura revela-se catalisadora na libertação do pensamento e no desencadear de reflexões fundamentais, permitindo novos posicionamentos perante diversos aspetos e questões que afetam a humanidade* (Magalhães, 2009:71). Armindo Mesquita (2011:2-3) é da mesma opinião e ainda acrescenta outras vantagens da leitura:

“(…) enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redação e amplia permanentemente os seus horizontes culturais (...) ajuda a crescer, a amadurecer e a superar obstáculos e dificuldades da vida (...) levando-o a imaginar, a pensar, a criticar e a conhecer”.

Seguindo a mesma senda, José António Gomes (2007:5) considera que é muito importante que a criança contacte com os livros desde a mais tenra idade pois:

“(…) o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos,

solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia”.

Apesar destas conclusões e da tradição literária em Portugal vários estudos internacionais, nomeadamente o Programme for International Student Assessment (PISA) criado pela OCDE, revelava, em 2000, que os alunos portugueses possuíam baixos níveis de literacia em leitura. Quer isto dizer que os alunos portugueses tinham muitas dificuldades em *understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society* (OCDE, 2010:37).

O programa PISA foi criado em 1997 e define ciclos trienais para avaliar as competências nas áreas da leitura, matemática e ciências de alunos com 15 anos em todos os países membros da OCDE e alguns não membros. O PISA 2009, o último disponibilizado até ao momento, representa uma nova fase deste programa pois realiza uma análise aprofundada da evolução, num período de 10 anos, de um domínio em particular, a leitura.

Segundo este relatório Portugal foi o único país a melhorar em todos os domínios avaliados (OCDE, 2010:69), registando uma trajetória consistente e sistemática. No domínio da leitura, especificamente, registou uma evolução de 19 pontos, pois no ano de 2000 Portugal registou um score médio de 470 e em 2009 registou 489 (OCDE, 2010:41), sendo que a média da OCDE é de 493 pontos. Dentro deste domínio destacam-se pela melhoria significativa os subdomínios *extrair e recuperar informação, integrar e interpretar informação e refletir sobre os textos e avaliá-los*. Os aumentos registados nos três domínios avaliados pelo PISA poderão, entre outras hipóteses, dever-se às diversas iniciativas nacionais implementadas em cada uma das áreas e às mudanças ocorridas nas escolas principalmente, mas também, nas políticas educativas, culturais e científicas (OCDE, 2010:69). Ou seja, o PISA e a sua ciclicidade fornecem aos responsáveis pelas políticas educativas informações sobre o desempenho, a qualidade e eficiência da educação, devendo os seus resultados servir para reorientar as estratégias nacionais na área da educação.

Uma das iniciativas nacionais, na área da leitura, designa-se Plano Nacional de Leitura (PNL). Em 2006, o Ministério da Educação de Portugal associado ao Ministério da Cultura e ao Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares criaram o PNL assumindo-o como uma prioridade política (RCM n.º86/2006). O PNL em vigor desde 2007 propõe um conjunto de textos, autores e de programas para que os portugueses em geral e as

crianças e jovens em idade escolar em particular elevem os seus níveis de literacia e se tornem aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer situação da vida. Dominar a palavra e a leitura é fulcral para o indivíduo se tornar mais autónomo, mais crítico, mais pensante e mais culto.

O programa do Plano Nacional de Leitura atribui à Escola (desde o jardim infância até ao secundário) um papel preponderante na formação de jovens leitores e no desenvolvimento do gosto pela leitura. Contudo, também propõe um conjunto de estratégias e atividades de promoção da leitura para outros contextos, nomeadamente em família e em bibliotecas públicas.

Nesta senda, também foram reformulados os programas do ensino do Português. O Novo Programa de Português (NPP), homologado em 2009 mas em vigor desde o ano letivo 2011/2012 no 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos (Portaria n.º 266/2011, art. 1.º), e o PNL definem a Biblioteca Escolar como o centro promotor da leitura:

“A Biblioteca Escolar é um dos lugares de excelência na formação e na conquista de leitores e, naturalmente, cabe-lhe o papel de incutir hábitos de leitura assim como o da promoção e dinamização de atividades significativas” (Alves, 2011:6).

Por isso, a biblioteca deverá ter um acervo literário diversificado, adaptado à faixa etária do seu público, e possibilitar-lhes a *vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação*” (Reis, 2009:64-65).

As mudanças ocorridas na política educativa nacional demonstram uma *necessidade de a educação para a literacia ser assumida como um projecto coletivo e partilhado* (Azevedo, 2011:13), e por isso, o NPP também propõe, em anexo, uma listagem de obras e autores a serem considerados nas aulas de Português. Essa lista deve ser entendida como uma lista aberta; logo, o professor poderá recorrer a outros autores e obras que se adequem às características de cada turma. Essa listagem sugere textos clássicos e contemporâneos, de diferentes géneros literários, de autores portugueses e autores estrangeiros. Desta forma, proporciona-se ao aluno um leque cultural alargado que lhe permite *conhecer outros modos de ser, fazer e estar, facultando o conhecimento do outro e do mundo* (Alves, 2011:11). Ora, esta perspetiva vai de encontro aos princípios defendidos pelos historiadores da Nova História Cultural, ou seja, a integração da literatura como fonte documental para a História. Quer isto dizer que as obras literárias recomendadas no PNL e no NPP (Anexo 1) poderão ser utilizadas igualmente como um recurso de

aprendizagem noutras áreas curriculares disciplinares, nomeadamente na disciplina de História. Esta interdisciplinaridade é claramente sugerida no NPP (Reis, 2009:159,162).

As notas de rodapé numeradas a ¹⁶ e ¹⁸ (Anexo 1) indicam que *A leitura de alguns destes textos, em particular os anteriores ao século XX, favorecerá de uma articulação com a disciplina de História, beneficiando dela*. Contudo, não sugerem quais os autores e obras a serem estudados em contexto de sala de aula em cada ano letivo, indicando apenas que deverá haver um caminho de progressão na aquisição das diversas competências definidas para os alunos nessa disciplina. Curiosamente, o mesmo documento indica uma listagem de autores portugueses e estrangeiros classificados como literatura juvenil para o 3.º ciclo do ensino básico (Reis, 2009:162-163) mas não é sugerida qualquer interdisciplinaridade com a disciplina de História.

Olhando para o Programa de História do 3.º ciclo do ensino básico (DGEBS, 1991) existem, de facto, várias sugestões de estratégias/atividades apontadas para a leitura na íntegra ou de excertos de obras literárias em parceria com a disciplina de Português, embora na maioria dos casos não haja referência direta de autores ou obras. Contudo, a interdisciplinaridade entre estas duas áreas do conhecimento pode ficar comprometida por vários lapsos na elaboração dos programas. Em primeiro lugar há que destacar de imediato as datas de homologação dos programas em estudo, pois o NPP foi homologado recentemente (2009) e o de História foi homologado há vinte e dois anos⁶. Esta desatualização do programa de História impede-o de se articular horizontalmente com as novas sugestões do Novo Programa de Português. Por outro lado, verifica-se que no NPP também não há uma articulação interdisciplinar direta com a disciplina de História, ou seja, há uma sugestão de articulação mas não houve uma preocupação em articular vertical e horizontalmente os conteúdos temáticos em ambas as disciplinas para que os alunos possam estudar e adquirir simultaneamente conhecimentos em disciplinas diferentes com o mesmo recurso. Por exemplo, o PNL e o NPP indicam a leitura orientada da Odisseia de Homero (adaptação de João de Barros; adaptação de Frederico Lourenço) no 7.º ano de escolaridade, e no Programa de História, para o mesmo ano de escolaridade, sugere-se apenas a leitura de passagens dos poemas homéricos. No entanto, verificou-se em dois manuais escolares da Asa e da Texto Editora⁷ que nenhuma abordava o poeta Homero. O Programa de História do 7.º ano de escolaridade incide sobre o estudo da Antiguidade Clássica, no entanto, o NPP sugere maioritariamente o estudo de autores do século XX e

⁶ Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, n.º 188, de 17 de agosto.

⁷ Nomeadamente o dos autores Marques, A.; Silva, I. (2012) – Contos & Recontos, 7.º ano, 3.º ciclo. Asa Editora; e, Santiago, A.; Paixão, S. (2012) – P7, Português. Texto Editores, respetivamente.

anteriores ao século XX de narrativas e teatro, sendo que a listagem destes últimos inclui autores até ao século XV à exceção de Homero. Logo, as probabilidades de se articular atividades neste ano de escolaridade entre as duas disciplinas são mínimas. Então e a leitura de poemas sugerida nas atividades do programa de História? O NPP só recomenda articulação de narrativas e teatro! Vejamos outro exemplo: o PNL sugere a leitura orientada da obra Peregrinação de Fernão Mendes Pinto no 9.º ano de escolaridade, sendo que o autor também está previsto na listagem do NPP, mas o programa de História antecipa-se e sugere a elaboração da biografia desse mesmo autor no 8.º ano de escolaridade (Tema 5 – Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI).

É certo que a listagem proposta pelo PNL e o NPP é sugestiva ficando ao critério do professor a sua aceitação, mas de facto não se verifica interdisciplinaridade entre as propostas de atividades dos programas de Português e de História nem entre os conteúdos temáticos de ambas. Logo, a interdisciplinaridade proposta pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular é difícil de concretizar, ficando ao critério dos professores planificá-la no início de cada ano letivo.

2.3. A Literatura Infantojuvenil na aula de História

Como já foi referido, a leitura oferece várias vantagens ao leitor. José António Gomes (2007:5) e António Mesquita (2011:2-3) concordam que a leitura torna o ser humano mais livre, mais culto e mais crítico, enriquece o seu vocabulário, desenvolve a sua capacidade de imaginação e de pensamento, e melhora a sua capacidade de redação.

Segundo Regina Ribeiro (2011:2) os estudos realizados recentemente sobre educação histórica⁸ referem que:

“a identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e construção do pensamento histórico devem ser realizadas por meio da análise das produções dos estudantes, especialmente as narrativas elaboradas em contextos de aula.”

Nesta senda, também Chris Husbands (1996 cit. por Parente, 2004:30) defendia que *uma das formas como os alunos e os professores pensam o passado histórico é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões desse passado histórico.*

⁸ No domínio do Ensino da História, a Educação Histórica é a linha de investigação em que os investigadores mais se têm focado. A Educação Histórica procura estudar as ideias históricas dos alunos, analisando o papel e o significado da História para esses. E entre vários aspetos, os pesquisadores centram-se nas estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, nas características do processo de construção do pensamento histórico.

Ora, se a leitura melhora a capacidade de redação do aluno, por que não utilizar uma estória infantojuvenil como recurso didático nas aulas de História, adequada a uma unidade temática, e analisar posteriormente as narrativas dos alunos e a compreensão histórica com base na obra literária? É cada vez mais necessário ensinar História de forma que resulte em envolvimento dos estudantes e em aprendizagem significativa, pois de acordo com Barbosa *uma educação histórica não se resume, pois, à acumulação de conhecimentos sobre o passado, mas ao desenvolvimento da sua compreensão* (2004 cit. por Andrade et. al, 2011:259). E a leitura de narrativas (ou a produção delas) ou de textos históricos contribuem para a qualidade do que se compreende e do que se aprende sobre História. Porém, há professores e historiadores que se mantêm céticos relativamente ao lugar da narração na aprendizagem da História, pois esta medeia entre o facto e a ficção, a verdade e a mentira, a lógica emocional e causal (Parente, 2004:31).

Segundo Rüsen, as produções escritas dos alunos contêm muito mais do que um conjunto de informações, conteúdos e conceitos. Segundo o autor, *as narrativas organizam a compreensão dos sujeitos sobre os acontecimentos, as ações das pessoas no passado e, assim, expressam uma consciência histórica* (2007 cit. por Ribeiro, 2011:3). Ao longo do processo de aprendizagem da História, isto é, da construção do pensamento histórico, o aluno deverá ir aprimorando aquilo que Mattozzi (1998 cit. por Ribeiro, 2011:7) designa de *competência histórica (organização temporal, espacial, delimitação temática, identificação de permanências e mudanças, explicações causais)* e que se revela sob a forma de narrativa. Ou seja, a produção de narrativas estimula “modos de pensar” sobre o passado e o modo como foi vivido (Parente, 2004:32). Por sua vez, Peter Lee (2002 cit. por Ribeiro, 2011:7) defende que o indivíduo só desenvolve sentido histórico através da:

“*utilização de fontes* enquanto meios para o questionamento, investigação e tratamento das informações; a *compreensão histórica*, enquanto modo como as informações são ressignificadas pelos sujeitos integrando a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e a *comunicação através de uma narrativa*, enquanto forma de apresentação de um discurso fundamentado e estruturado, que expresse os sentidos históricos produzidos.”

O aluno, para ser capaz de comunicar historicamente através de uma narrativa, deverá ser igualmente competente na comunicação oral, ou seja, competente na narração, na descrição e na explicação dos acontecimentos verbalmente, porque essa implica imediatamente a construção de um pensamento histórico estruturado.

Segundo Kieran Egan (1983, 1994 cit. por Parente, 2004:34), a narrativa deveria ser utilizada *como técnica de ensino, no sentido de estruturar conteúdos de aprendizagem de modo a torná-los mais eficientes e significativos* e, sendo tão valiosa para a compreensão histórica *poderia formar a base principal do currículo elementar da História*. Segundo Keith Barton (1996 cit. por Parente, 2004:43) *após ouvir ou ler uma narrativa, as pessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que aqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal*, provando que a narrativa torna a aprendizagem da História em conhecimento significativo.

O pensamento histórico é uma capacidade cognitiva, uma reflexão crítica que permite ao aluno analisar um facto ou acontecimento e construir a sua interpretação expressa em forma narrativa, associando um conjunto de atitudes, procedimentos e competências como a curiosidade, empatia, imaginação e a interpretação de fontes que se torna evidência empírica (Barca, 2010:23).

Em Educação Histórica, o termo empatia é fundamental para a compreensão histórica pois conduz o aluno à reflexão e à construção do conhecimento histórico. Isto porque a empatia histórica compreende a *capacidad o la disposición para comprender (que no compartir) las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tempo* (Trepát, 1995 cit. por Peña, 2009:4). Nas palavras de Andrade et al. (2011:261), a empatia histórica é *a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal*. Implica *descentramento* do aluno e dos seus pontos de vista no presente e *deslocação* para outro tempo, e *imaginação* para criar mundos históricos do qual fará parte como ator (Rosanvallon, 1996 cit. por Andrade et al., 2011:261).

- PARTE II -

ENQUADRAMENTO

METODOLÓGICO

1. Investigação qualitativa em educação

Parece ser consensual entre os especialistas que a investigação qualitativa procura compreender, em profundidade, as características essenciais do fenómeno em estudo, com vista a vislumbrar os detalhes mais imbrincados desse fenómeno. O sujeito ou o objecto de estudo não é visto como um dado objetivo a ser quantificado, importa mais o sentido das relações a serem interpretadas.

Segundo Laurence Bardin (1979:21), enquanto na análise quantitativa, o que serve de informação ao investigador é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo, na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica do conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento da mensagem que é tomado em consideração. Ou seja, as duas abordagens complementam-se na recolha e na análise dos dados, produzindo conclusões mais ricas sobre a problemática de investigação.

A investigação qualitativa pode ser naturalista quando o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos que pretende investigar. Ou seja, o ambiente natural é fonte direta da recolha de dados. Por isso, os dados recolhidos são minuciosos e *ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas* (Bogdan e Biklen, 1994:16). Por essa razão, a investigação qualitativa é também descritiva e o investigador recorre a citações para ilustrar as suas inferências. Uma outra característica da investigação qualitativa é a ênfase atribuída ao processo de investigação e o modo como este decorre, pois os instrumentos e procedimentos vão sendo afinados ao longo desse processo.

Os dados são analisados de forma indutiva, isto é, a análise dos dados conduz o próprio estudo como se se tratasse de um puzzle. Por isso, Bogdan e Biklen (1994:50) afirmam que *o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo*. Finalmente, os investigadores qualitativos privilegiam *o significado das coisas, ou seja, o “porquê” e “o quê”* (Tuckman, 1994:508). Procuram entender aquilo que os sujeitos *experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (Psathas, 1973 cit. por Bogdan e Biklen, 1994:51).

A abordagem qualitativa é, portanto, interpretativa porque *partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos «atores» às ações nas quais se empenharam* (Lessard-Hébert et al., 1994:32), ou seja, há *uma espécie de diálogo entre os*

investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan e Biklen, 1994:51).

A análise dos dados consiste na interpretação e descrição dos dados a partir de uma análise indutiva dos elementos recolhidos. Seguindo Bogdan e Biklen (1994:205), a análise de dados é:

“o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Uma investigação credível deve basear-se na recolha de informações pertinentes, válidas e fiáveis como afirmam De Ketele e Roegiers (1999:81). Segundo estes autores, a pertinência de qualquer investigação está relacionada com o propósito do objetivo visado, enquanto a sua validade corresponde ao *grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente*. A fiabilidade é *uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes*.

O nosso estudo é essencialmente descritivo e qualitativo e as conclusões cingem-se à realidade estudada, ou seja, devem evitar-se as generalizações. Na análise de dados, adotamos metodologias mistas: análise qualitativa e quantitativa.

2. Metodologia do estudo

2.1. Problemática

Este estudo tem como objetivo central compreender a importância da literatura infantojuvenil como recurso didático nas aulas de História e o seu contributo na construção do conhecimento histórico dos alunos de terceiro ciclo do ensino básico. Para compreender esta problemática definiram-se, inicialmente, as seguintes questões orientadoras:

- Quais os hábitos de leitura dos alunos do terceiro ciclo?
- Que conhecimentos substantivos constroem os alunos com o uso da literatura infantojuvenil?

2.2. A amostra

2.2.1. Caracterização do contexto

O estágio, que decorreu no ano letivo 2012/2013, realizou-se na Escola Secundária de Paredes sob a orientação da Dra. Isabel Afonso, professora do quadro dessa escola, com larga experiência na docência e na orientação de estágio. É também investigadora em educação histórica e coautora de manuais de História do terceiro ciclo.

A escola situa-se no concelho de Paredes (Figura 1), distrito do Porto, e faz fronteira a Norte com os concelhos de Paços de Ferreira e Lousada, a Este com o concelho de Penafiel, e a Sul e a Oeste com os concelhos de Gondomar e Valongo respetivamente.

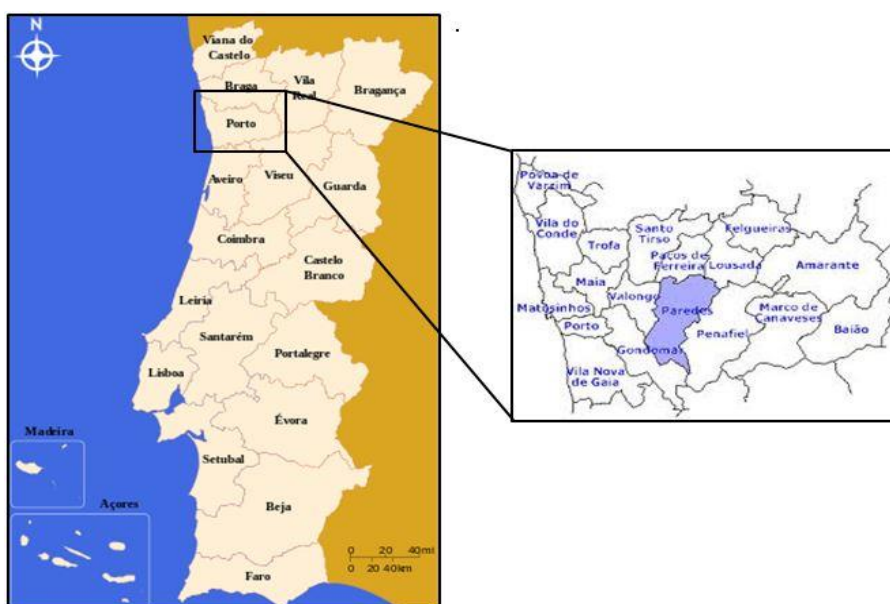


Figura 1 – Mapa topográfico do concelho de Paredes (adaptado)

(Fonte: www.google.pt, acedido em 23/07/2013)

Com cerca de 80 mil habitantes espalhados pelas 18 freguesias (Lei n.º11-A/2013 de 28 de janeiro de 2013) que ocupam uma área de 157 km² aproximadamente, Paredes assume-se como o concelho mais populoso da região do Vale de Sousa (que engloba os concelhos de Penafiel, Paços de Ferreira, Lousada, Felgueiras e Castelo de Paiva).

O concelho destaca-se pela concentração de indústrias transformadoras das quais se evidenciam as indústrias da madeira e do mobiliário, que motivaram a criação da Rota dos Móveis, e que absorvem grande parte da mão-de-obra disponível. Porém, e apesar do investimento tecnológico, a mão-de-obra continua a registar uma baixa qualificação e esta, associada à conjuntura económica atual do país, torna-a vulnerável ao fenómeno do desemprego.

Para além da Rota dos Móveis, o concelho aposta também na valorização do património histórico e arquitetónico que deram origem à Rota do Românico do Vale do Sousa, e nos vinhos produzidos na sub-região que motivaram a criação da Rota dos Vinhos Verdes.

A Escola Secundária de Paredes (Figura 2) assume uma centralidade no seio da comunidade onde está inserida. É composta por seis edifícios autónomos pois acolhe uma população escolar numerosa (1340 alunos aproximadamente⁹) e heterogénea, e fruto de melhorias recentes por intervenção da Parque Escolar pode oferecer uma diversidade de recursos materiais e infraestruturas de elevada qualidade.



Figura 2 – Escola Secundária de Paredes

(Fonte: www.google.com, acedido em 23/07/2013)

Sendo a única escola da cidade que disponibiliza o nível secundário, para além daqueles que transitam de ciclo internamente, recebe também alunos da vizinha Escola Básica 2,3 de Paredes e alunos provenientes de outras escolas e concelhos, nomeadamente das freguesias de Lordelo, Cristelo e Sobreira.

2.2.2. Participantes no estudo

As duas turmas escolhidas para a intervenção no âmbito do estágio pedagógico foram as turmas do sétimo C e D porque revelaram-se mais dinâmicas, participativas e com aproveitamento escolar semelhante, verificando-se até alguma competitividade entre elas. No total, a nossa amostra abrange 50 indivíduos.

A turma C do sétimo ano de escolaridade era constituída por 26 alunos, nove raparigas e 17 rapazes. No início do ano letivo, a média de idades desta turma era 11,8

⁹ De acordo com o Projeto Educativo da Escola 2008-2011, p. 5.

anos, correspondendo o nível etário dos alunos ao nível de escolaridade que frequentavam, não havendo por isso alunos repetentes.

Segundo os dados da ficha de diagnóstico aplicada no início do ano letivo, a maioria dos alunos revelou que a disciplina de História era uma das suas disciplinas preferidas. Dezassete alunos revelavam pretender seguir os estudos universitários enquanto nove apenas consideravam cumprir o ensino secundário.

No final do ano letivo, esta turma registou, na disciplina de História, um aproveitamento médio correspondente ao nível quatro (4.1), com a seguinte distribuição: 23% dos alunos obtiveram nível três, 42% obteve nível quatro e 35% obteve nível cinco (Quadro 3). Destaca-se o elevado número de alunos com nível cinco - nove alunos. Ou seja, o aproveitamento escolar da turma, na disciplina, correspondeu à classificação Muito Bom, consubstanciando o interesse, a curiosidade e a qualidade das suas intervenções em sala de aula.

A turma do sétimo D era constituída por 24 alunos, dos quais 15 são raparigas e nove são rapazes, ou seja, praticamente o inverso da turma anterior. A média de idades desta turma era de 12 anos no início do ano letivo, logo também não se verificavam alunos repetentes.

De acordo com os dados da ficha de diagnóstico aplicada no início do ano letivo, a maioria dos alunos revelou que a disciplina de História era também uma das disciplinas preferidas. Quanto ao prosseguimento dos estudos, dois alunos revelaram que apenas queriam terminar o ensino secundário enquanto 22 alunos evidenciaram vontade de seguir os estudos universitários.

Esta turma era mais agitada em termos comportamentais, indisciplinada na participação, mas interessada e cumpridora das atividades dentro da sala de aula.

No final do ano letivo, na disciplina de História, a turma do sétimo D registou também um aproveitamento médio correspondente ao nível quatro (4.0), que traduzia a seguinte distribuição: 25% dos alunos obtiveram nível três, 46% obtiveram nível quatro e 29% alcançaram o nível cinco (Quadro 3). Ou seja, esta turma registou um aproveitamento final de nível Bom que se deveu ao elevado interesse, participação e cooperação dos alunos.

Quadro 3 – Caracterização das turmas de regência

TURMAS	7.º C		7.º D	
	Nº	%	Nº	%
Alunos	26	100	24	100
Rapazes	17	65	9	38
Raparigas	9	35	15	62
Média de Idades (anos)	11,8		12	
Classificação nível 3	6	23	6	25
Classificação nível 4	11	42	11	46
Classificação nível 5	9	35	7	29
Média da Classificação final – História	4.1		4.0	

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Relembramos que a problemática escolhida para este estudo é compreender o contributo da literatura infantojuvenil na aprendizagem da História.

Decidida a temática, havia que pesquisar sobre possíveis obra(s) que pudesse(m) servir como recurso didático-pedagógico para a experiência didática em sala de aula. Seguimos a sugestão da orientadora cooperante de estágio, a Dra. Isabel Afonso, e a escolha recaiu sobre a autora Mafalda Moutinho e a coleção *Os Primos*, que conta já com 11 volumes, e faz parte da lista de livros do Plano Nacional de Leitura (PNL). Trata-se de uma coleção bastante atual que descreve, de uma forma didática e suportada em investigação histórica, as aventuras de três primos adolescentes, e com os quais o leitor se identifica imediatamente. As aventuras decorrem em Portugal ou no estrangeiro e, através da fórmula aventura-mistério-enigma, a autora fornece ao leitor informação histórica e cultural abundante sobre os diferentes espaços onde decorrem as aventuras dos primos. À aventura soma-se um vocabulário diversificado e acessível que torna a coleção divertida e pedagógica, e cujos temas podem ser utilizados de forma interdisciplinar nas aulas de História, Português, Geografia, Química, entre outras.

A coleção dispõe igualmente de um *site* eletrónico, nomeadamente www.osprimos.com, a que os alunos podem aceder para consultar as capas dos livros já publicados, o resumo de cada aventura, ler o primeiro capítulo de cada obra, contactar a autora e/ou *Os Primos*, o clube de fãs, consultar e descarregar as fichas de leitura já disponibilizadas, entre outras atividades, proporcionando aos leitores uma interatividade e proximidade com as estrelas da coleção.

Desta coleção selecionamos, para a primeira experiência didática, a obra intitulada *O Segredo do Mapa Egípcio* (Figura 3) porque após a sua leitura constatamos que se adequava ao conteúdo temático a lecionar na primeira regência: tema 1 – *Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações*, nomeadamente à unidade 1.3 *Uma civilização dos Grandes Rios*, e mais especificamente à subunidade *Origem das primeiras civilizações*.

Nesta primeira fase considerámos aplicar a literatura infantojuvenil, enquanto recurso didático-pedagógico, numa única turma. As nossas regências no terceiro ciclo tinham decorrido na turma do 7.º D e, por isso, a escolha desta turma parecia natural.

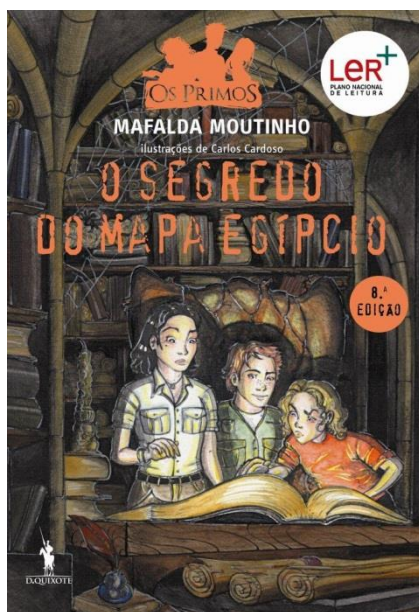


Figura 3 – O Segredo do Mapa Egípcio (capa)

(Fonte: www.osprimos.com, acedido em 24/07/2013)

A primeira intervenção didática (exploratória) realizou-se no mês de outubro de 2012 e revelou-se insuficiente para clarificar as questões propostas inicialmente para este trabalho de investigação-ação. As nossas expectativas de envolvimento dos alunos foram defraudadas pela falta de leitura da obra *a priori*, que os impediu de terem uma participação ativa na aula, e pelo fornecimento de todos os materiais didáticos devidamente contextualizados e preparados pelo professor, que o conduziu ao domínio da aula. Os alunos limitaram-se a interpretar as informações fornecidas e transpô-las para os exercícios propostos, com o menor grau de dificuldade, e sem exploração integral da aventura e da oferta cultural que a mesma proporciona.

A reflexão sobre esta primeira experiência e a revisão de literatura sobre estudos em cognição histórica levou-nos à reformulação de alguns dos objetivos e as estratégias a implementar, sem perder de vista a problemática inicial.

Primeiro, decidimos redefinir a abordagem à literatura infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem da História com o objetivo de avaliar, também, o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas, por eles manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Para responder a este objetivo, redefinimos as questões orientadoras:

- Quais os hábitos de leitura dos alunos do terceiro ciclo?
- Que conhecimentos substantivos constroem os alunos com o uso da literatura infantojuvenil?
- Que tipo de narrativas constroem os alunos a partir da literatura infantojuvenil?
- Que relevância atribuem os alunos à utilização da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico?

Portanto, as duas questões iniciais mantiveram-se e formulámos mais duas questões que nos permitiriam avaliar outras dimensões, pois segundo De Ketele e Roegiers (1999:104), investigar *é um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio*.

Em segundo lugar, decidimos alargar a amostra da nossa pesquisa, criando um *grupo experimental* (aplicação da literatura infantojuvenil) e um *grupo de controlo* (sem aplicação da literatura infantojuvenil).

Segundo Bruce Tuckman (1994:171):

“Um grupo de controlo é um grupo de sujeitos ou participantes numa determinada experiência, cuja seleção e experiências são o mais semelhantes possível ao grupo experimental ou de tratamento, à exceção do facto de não serem submetidos a esse tratamento.”

Portanto, ter um termo de comparação permitir-nos-ia realizar determinadas inferências e produzir conclusões mais sustentadas.

Para estabelecermos qual das duas turmas de sétimo ano seria o grupo *experimental* e o grupo de *controlo*, e prosseguirmos a nossa investigação, recorreremos à técnica do inquérito por questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos de ambas as turmas de sétimo ano (7.º C e 7.º D).

O inquérito por questionário é um instrumento muito utilizado no campo da educação e, na perspetiva de Albarello (1997:52), tanto pode ser *um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores*. Assim, para a recolha dos

dados necessários a esta fase elaborámos o questionário assinalado no Quadro 4, e apresentado no Anexo 2. A recolha de dados realizou-se de forma sequencial, e a informação que cada um dos momentos nos fornecia sugeria a aplicação do instrumento seguinte. Ao longo do processo de investigação-ação aplicamos os seguintes instrumentos:

- um inquérito por questionário - *Hábitos de leitura* - cujo objetivo era conhecer os hábitos de leitura da população que compõe a nossa amostra, e que determinaria o grupo *experimental* e o grupo de comparação;

- um inquérito por questionário ao grupo *experimental* – *A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História* (e para controlo, um inquérito por questionário ao grupo de controlo) – cujo objetivo era conhecer o contributo da literatura infantojuvenil na primeira regência;

- a elaboração de duas narrativas, com tópicos de orientação, sobre uma temática lecionada (com e sem a utilização da literatura infantojuvenil);

- um teste de avaliação sumativa, aplicado a ambas as turmas;

- um inquérito por questionário - *A Literatura Infantojuvenil no ensino da História*, no grupo *experimental* com o qual pretendíamos avaliar a relevância atribuída pelos alunos ao uso da literatura infantojuvenil na construção do seu conhecimento histórico, bem como a pertinência do uso deste recurso didático de forma mais sistemática nas aulas de História.

Apresenta-se a lista dos instrumentos de recolha de dados usados ao longo do processo de investigação no quadro 4.

Quadro 4 – Listagem de instrumentos de recolha de dados

Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
Instrumentos	Anexos	Instrumentos	Anexos
- inquérito por questionário <i>Hábitos de Leitura</i>	2	- inquérito por questionário <i>Hábitos de Leitura</i>	2
- inquérito por questionário <i>A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História</i>	3	- inquérito por questionário <i>Recursos didáticos (tradicionais) utilizados nas aulas de História</i>	4
- elaboração da narrativa <i>Se eu fosse um Imperador romano</i>	5	- elaboração da narrativa <i>Se eu fosse um Imperador romano</i>	6
- elaboração da narrativa <i>Se eu fosse um Gladiador romano</i>	7	- elaboração da narrativa <i>Se eu fosse um Senador romano</i>	8
- realização de um teste de avaliação	9	- realização de um teste de avaliação	10
- inquérito por questionário <i>A Literatura Infantojuvenil no ensino da História</i>	11		

A aplicação destes instrumentos só se concretizou após se encontrar o grupo *experimental* e o grupo de *controle* através do inquérito por questionário intitulado *Hábitos de Leitura* (Anexo 2). Os resultados obtidos através desses instrumentos serão objeto do capítulo seguinte.

Não apresentaremos em anexo as respostas aos inquéritos nem aos testes de avaliação para salvaguardar o anonimato dos participantes. Contudo, revelaremos as narrativas elaboradas pelos alunos, tendo sido atribuído a cada um a letra da respetiva turma seguida de um número, como por exemplo C1. As respostas dos alunos, transcritas para quadros ou tabelas, foram copiadas integralmente, respeitando os erros ortográficos e as incorreções frásicas.

2.4. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos participantes

No dia 15 de outubro de 2012 foi aplicado, em ambas as turmas, o questionário sobre os hábitos de leituras dos alunos (Anexo 2). O questionário é anónimo e é composto por 13 questões (fechadas e abertas) que abordam a frequência de leitura, a quantidade de livros lidos, os tipos de livros que lêem, como adquirem os livros, e o significado da leitura.

Este inquérito (Anexo 2) permitiu-nos responder simultaneamente a duas questões:

- conhecer os hábitos de leitura dos alunos;
- determinar o grupo *experimental* e o grupo de *controle* (ou de comparação).

Assim, em relação à primeira questão *Tens hábitos de leitura?* a turma do 7.º C revelou-se integralmente afirmativa:

Gráfico 2

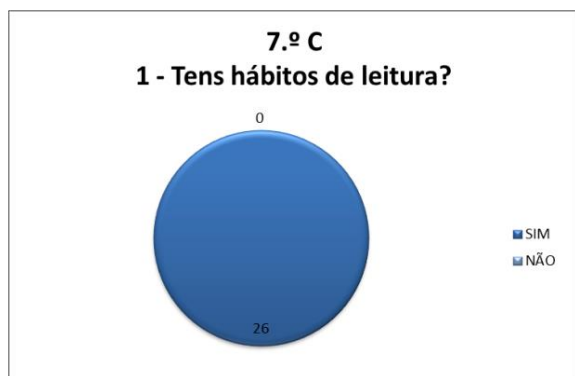
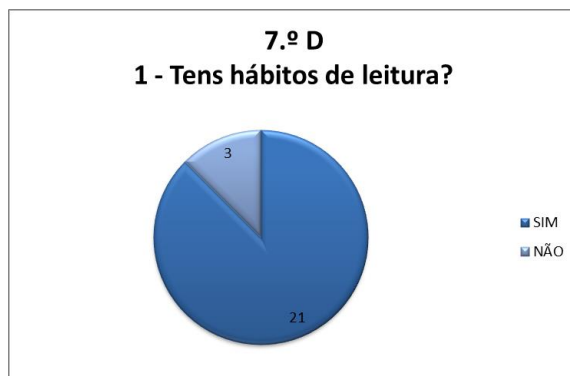
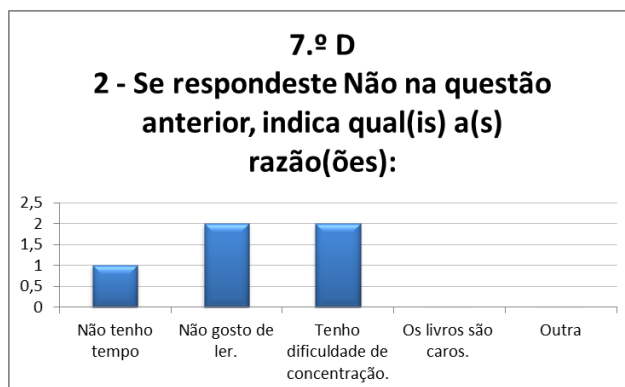


Gráfico 3



Contudo, no caso da turma do 7.º D, três alunos afirmaram que não liam por diversas razões (questão 2). Entre as opções fornecidas os alunos podiam assinalar mais do que uma opção, e o resultado foi o seguinte:

Gráfico 4



Ou seja, os três alunos que assinalaram não ter o hábito de ler disseram que não o fazem sobretudo porque não gostam de ler e têm dificuldades em concentrar-se na leitura.

Os 47 alunos que afirmaram ter hábitos de leitura mostraram uma maior preferência pela leitura de livros (Gráficos 5 e 6), o que equivale a 25 alunos do 7.º C e 22 alunos do 7.º D, respetivamente. Entre as outras preferências, os alunos do 7.º C mostraram agrado pela leitura de jornais e no 7.º D houve uma preferência por revistas.

Gráfico 5

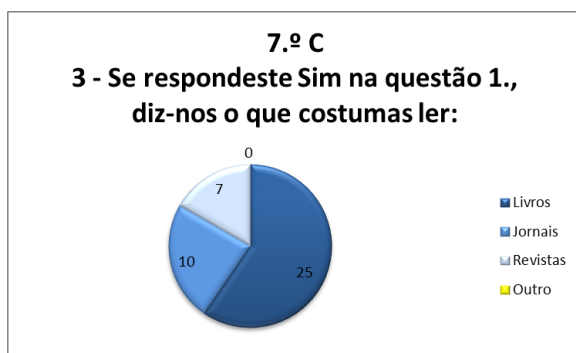
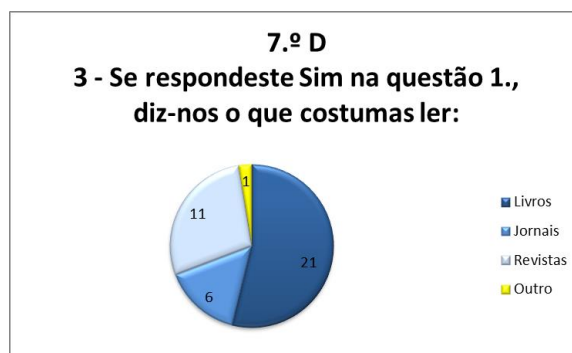


Gráfico 6



Neste sentido, é curioso o que revelam os dados das questões seguintes sobre a preferência pelos géneros de revistas e de jornais (questões 4 e 5). A turma do 7.º C (Gráfico 7) revelou uma preferência por revistas cujos temas sejam de carácter científico (três alunos), enquanto o 7.º D (Gráfico 8) prefere revistas do tipo “cor-de-rosa” (oito alunos) e sobre a temática da culinária (cinco alunos).

Gráfico 7

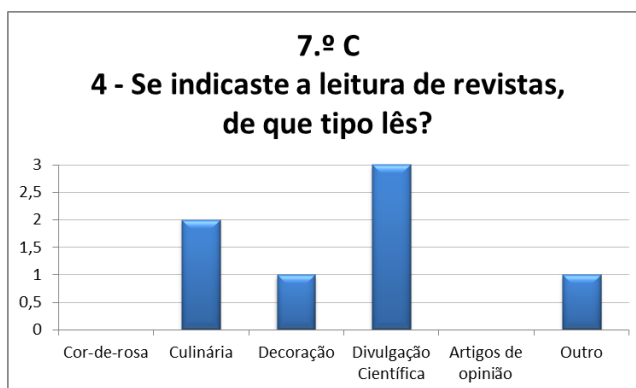


Gráfico 8



Em relação ao tipo de jornais verifica-se uma similitude na preferência por jornais desportivos em ambas as turmas (Gráficos 9 e 10).

Gráfico 9

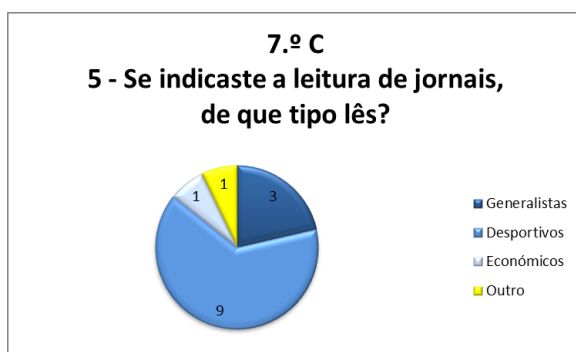
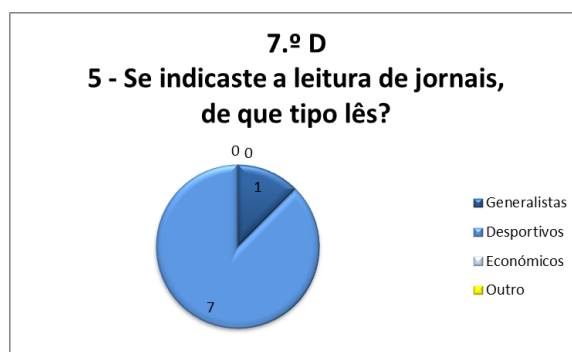


Gráfico 10



Relativamente à questão 6 que incidia no género de livros que os alunos lêem, as preferências recaíram sobre os livros de aventuras (46 alunos), seguindo-se os livros de ficção científica (22 alunos), os romances (18 alunos), os policiais (17 alunos) e a banda

desenhada (16 alunos). Alguns alunos ainda referiram na opção *Outro*, o gosto pela leitura de biografias, livros de terror ou livros de fantasia. Ora vejamos:

Gráfico 11

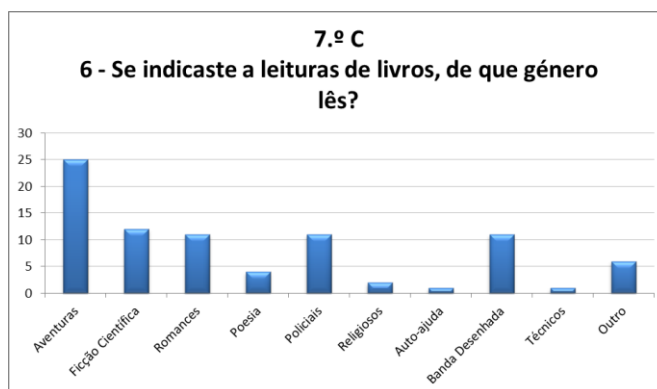
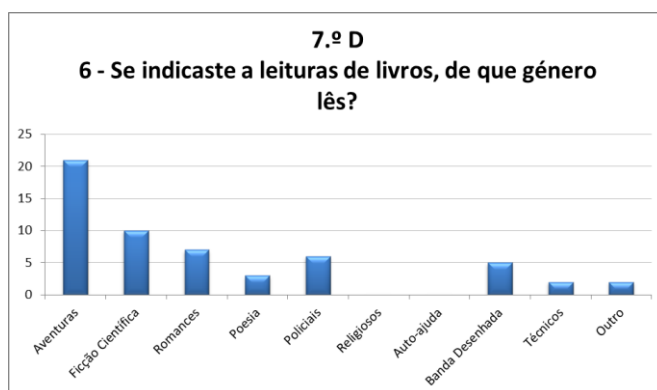


Gráfico 12



A informação dos gráficos revela que os alunos escolhem géneros literários muito adequados à sua faixa etária, e a preferência por livros de aventuras justifica a nossa futura escolha de um livro de aventuras para lecionar um tema de História.

Na questão 7, que incidia sobre a frequência de leitura, os alunos da turma do 7.º C responderam maioritariamente *diariamente* (Gráfico 13), e a turma do 7.º D respondeu maioritariamente *mensalmente*, tendo um aluno desta turma respondido *anualmente* (Gráfico 14).

Gráfico 13

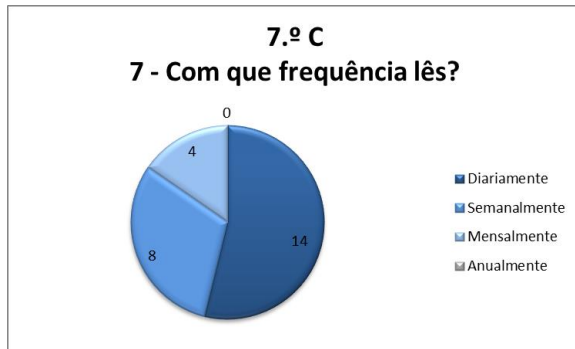
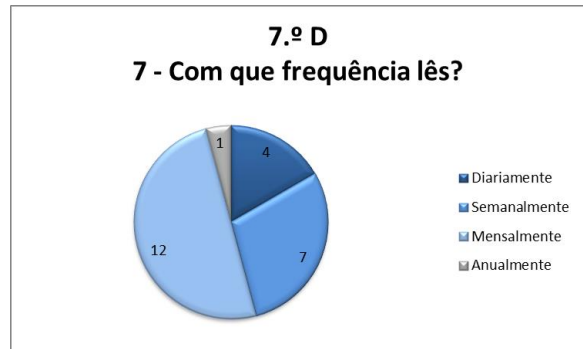


Gráfico 14



Quanto à nacionalidade dos autores preferidos pelos alunos (questão 8), é curiosa a preferência apenas por *autores estrangeiros* ou *autores portugueses & estrangeiros* na turma do 7.º C, enquanto que na turma do 7.º D os alunos revelaram uma preferência por autores nacionais.

Gráfico 15

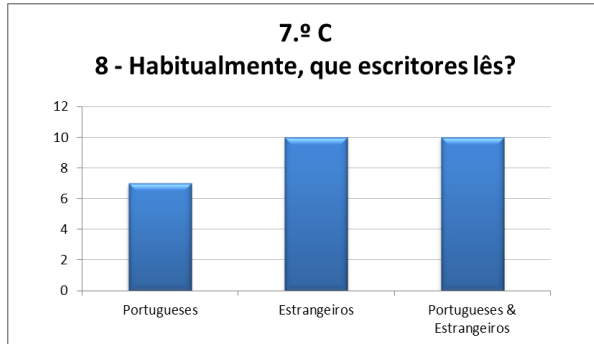
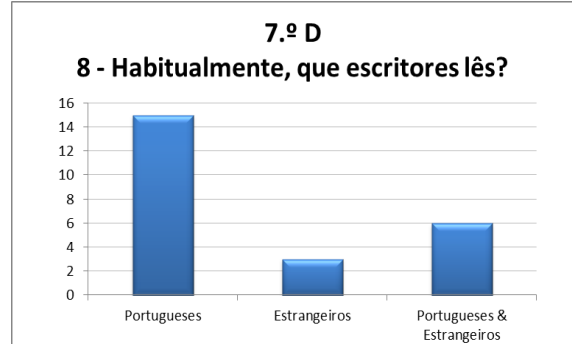


Gráfico 16



No que diz respeito à quantidade de livros que os alunos lêem anualmente (questão 9), verifica-se que a turma do 7.º C lê bastantes livros, pois 11 alunos referiram ler entre 8 a 15 livros/ano (Gráfico 17), enquanto na turma do 7.º D 12 alunos referiram ler entre quatro a oito livros/ano (Gráfico 18). Ou seja, os alunos da turma C revelaram ter maiores hábitos de leitura.

Gráfico 17

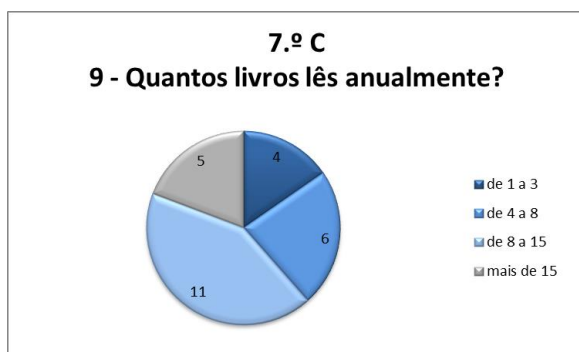
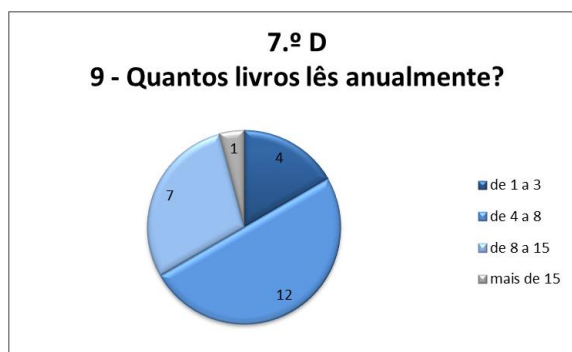
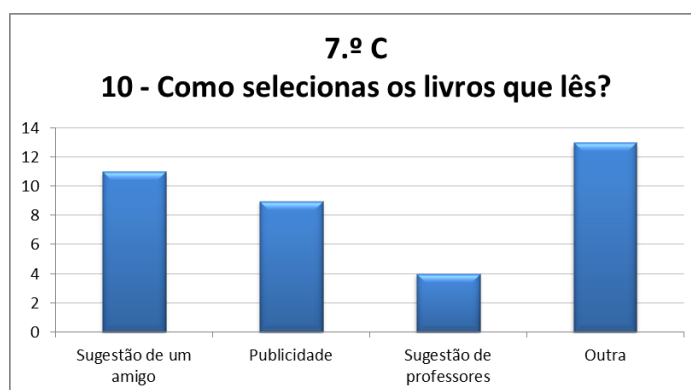


Gráfico 18



A décima questão incidia sobre a forma como os alunos escolhem os livros que lêem. Nesse sentido, verificaram-se também bastantes diferenças entre as duas turmas que compunham a amostra. De acordo com o gráfico 19 é possível concluir que, embora também aceitem a sugestão de leitura de um amigo ou da publicidade, a maioria dos alunos (13 alunos) do 7.º C segue *Outra* forma de seleção das suas futuras leituras. Entre esses 13 alunos, sete destacaram que as suas escolhas prendem-se com o seu gosto próprio; três alunos afirmaram que seguem o interesse pela capa e pelas ilustrações; um aluno revelou que a escolha prende-se com o título do livro (se é sugestivo ou não); um aluno afirmou que a sua escolha recai sobre o género literário do livro; e outro aluno indicou que segue a sugestão dos pais.

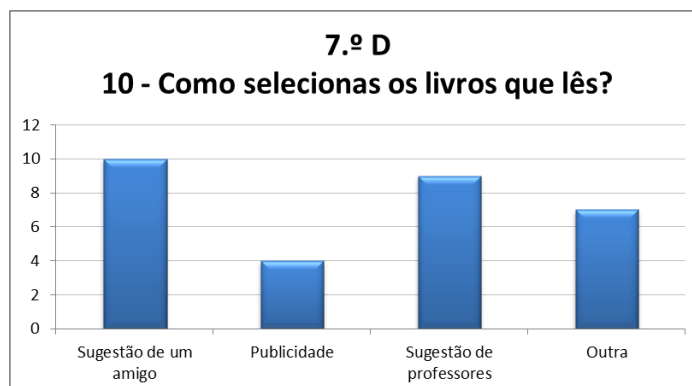
Gráfico 19



Por seu turno, a turma do 7.º D (Gráfico 20) revelou que segue maioritariamente a sugestão de um amigo (10 alunos) e a sugestão de professores (9 alunos). No entanto, de acordo com esse gráfico, é possível também constatar que quatro alunos também estão atentos à publicidade, e sete seguem *Outra* forma de selecionar as suas leituras. De entre esses sete alunos, um referiu que a sua opção orienta-se pela capa e pelo título (se são ou

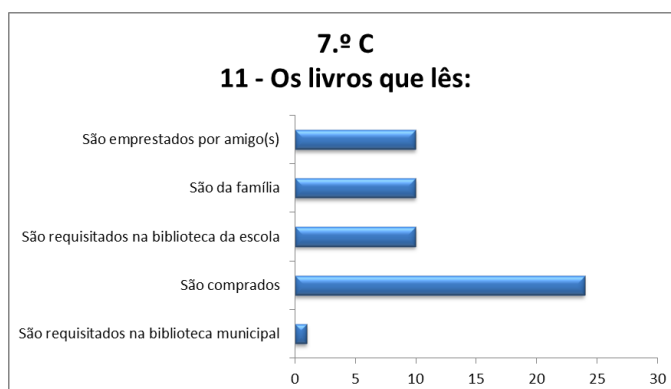
não apelativos); três alunos referiram que os livros que lêem são escolhidos por si mesmos; um aluno indicou que os livros que lê são provenientes de ofertas de familiares; um aluno destacou que as suas escolhas são feitas de acordo com o resumo disponibilizado na contracapa da obra; e, finalmente, um aluno referiu que segue a sua curiosidade na escolha das obras que lê.

Gráfico 20



Relativamente à forma como os livros são adquiridos (questão 11), também se verificaram diferenças mas não tão acentuadas. Assim, verificou-se em ambas as turmas que os livros lidos são adquiridos por compra, logo seguidos por empréstimo da biblioteca da escola, por empréstimo de amigo(s), e por empréstimo da família. Se analisarmos o gráfico 21 relativo à turma C:

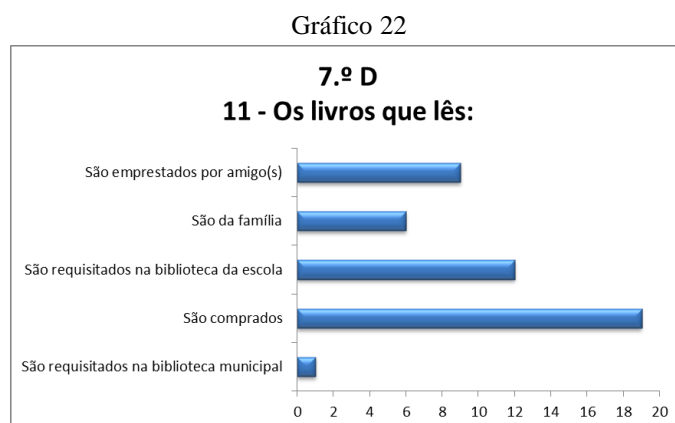
Gráfico 21



Verifica-se que 24 alunos revelaram comprar os seus livros, embora 10 leiam livros emprestados pela biblioteca escolar e/ou 10 alunos afirmaram que os amigos também os emprestam. Dez alunos também afirmaram que os livros que lêem fazem parte da

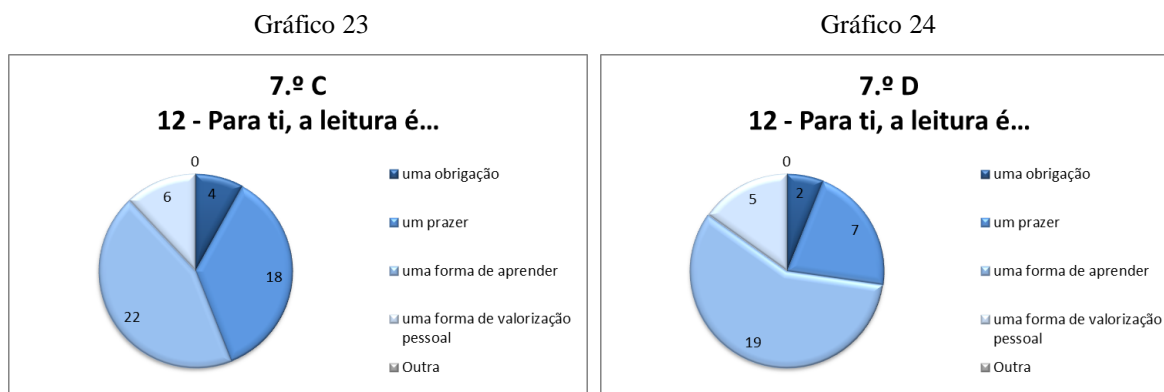
biblioteca familiar e um aluno indicou já ter recorrido à biblioteca municipal para requisitar um livro para leitura.

Relativamente à turma do 7.ºD, o gráfico 22 permite-nos concluir que:



Dezanove alunos referiram que os seus livros são maioritariamente comprados. No entanto, desse grupo de alunos, 12 afirmaram que as suas leituras também se proporcionam pelo empréstimo da biblioteca da escola, nove por empréstimo de amigos, e seis por empréstimo familiar. Nesta turma verificou-se também um caso dum aluno que já solicitou o empréstimo de livros à biblioteca municipal.

A questão 12 - *Para ti, a leitura é...* revelou resultados surpreendentes que vão ao encontro da segunda questão condutora da nossa investigação. Em ambas as turmas há uma prevalência da resposta (Para ti, a leitura é...) *uma forma de aprender* seguida da opção (Para ti, a leitura é...) *um prazer*. Os gráficos 23 e 24 que se seguem assim o revelam:

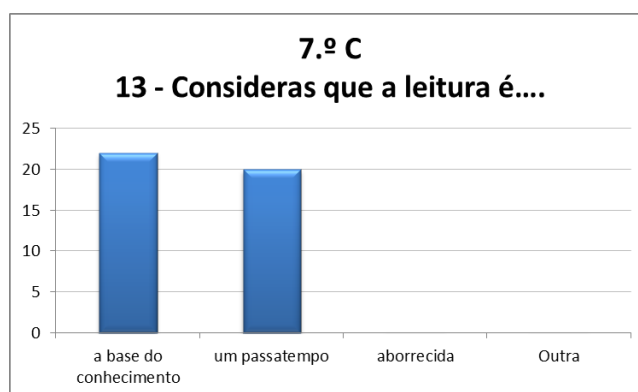


De acordo com o gráfico 23, na turma C, 22 alunos afirmaram que a leitura é uma forma de aprender, enquanto no gráfico 23 essa mesma opção é apontada apenas por 19 alunos do 7.º D. A opção seguinte revela uma disparidade notória: enquanto que na turma

C 18 alunos consideraram a leitura um prazer, na turma D só sete alunos revelaram encontrar deleite nessa atividade. Embora esclarecidos sobre o significado de *valorização pessoal* no momento do preenchimento do questionário, na verdade os alunos não consideraram que a leitura contribua para tal: seis alunos do 7.º C (Gráfico 23) e cinco alunos do 7.º D (Gráfico 24). Porém, os resultados da opção *forma de aprender* contradizem estes valores. Curioso é também verificar que há alunos que lêem por obrigação: quatro alunos no 7.º C e dois alunos no 7.º D.

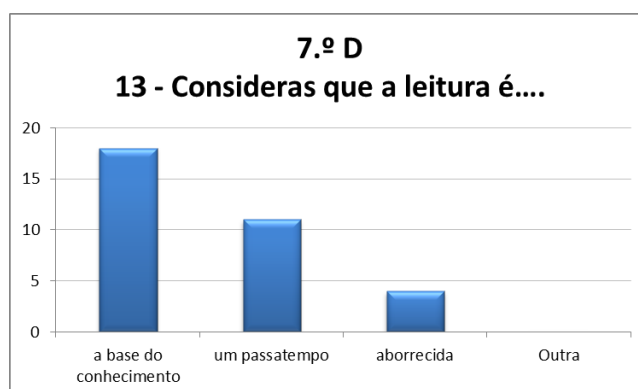
Finalmente, na questão 13, os alunos eram questionados sobre o que pensam do ato de ler. Mais uma vez, e conforme os gráficos que se seguem, uma larga maioria afirmou que a leitura é a base do conhecimento mas também um passatempo.

Gráfico 25



Na opinião de 22 alunos na turma do 7.º C (Gráfico 25), a leitura é a base do conhecimento, enquanto 18 alunos do 7.º D pensam o mesmo (Gráfico 26). Por outro lado, são estes mesmos alunos que encararam a leitura como um passatempo. Dos 18 alunos do 7.º C que afirmaram anteriormente que a *leitura era um prazer* (Gráfico 23), 17 afirmaram agora que a leitura é um passatempo, ou seja, consideraram-na uma atividade lúdica prazerosa.

Gráfico 26



Por seu turno, apenas 11 alunos do 7.º D (Gráfico 26) encaram a leitura como um passatempo, fazendo jus aos sete alunos que afirmavam sentir prazer na leitura (Gráfico 24). Nesta senda, é interessante verificar ainda que quatro alunos consideraram a leitura como algo aborrecido, afirmação que vai ao encontro da conclusão retirada do gráfico 23, quando dois alunos afirmaram ler por obrigação, o que certamente constituirá um enfado para esses.

Em síntese:

- 100% da turma do 7.º C revelou ter hábitos de leitura, sejam eles diários (54%) ou semanais (31%), ao contrário da turma do 7.º D em que apenas 87,5% dos alunos revelaram ler, sobretudo semanalmente (29%);

- 96% dos alunos da turma C gostam de ler livros, de preferência aventuras. Por seu turno, apenas 87,5% dos alunos da turma D prefere ler livros, sendo o tema aventuras igualmente o seu preferido;

- sendo a turma C aquela que revelou ter maiores hábitos de leitura é naturalmente aquela que revelou ler um maior número de livros por ano: 42% dos alunos lê entre 8 a 15 livros/ano e 20% dos alunos revelou ler mais de 15 livros/ano. Dos 26 alunos da turma, 35% revelou que adquire os seus livros por influência da publicidade em torno desses, daí que 38% dos alunos revelem ler também autores estrangeiros (traduzidos ou não). Pelo contrário, a turma do 7.º D tem menos hábitos de leitura pois 50% da turma revelou ler entre quatro a oito livros/ano e 25% entre oito a 15 livros/ano, sendo que nenhum aluno ultrapassa este valor. Por outro lado, é uma turma menos atenta à publicidade, pois só 17% dos alunos revelaram que as suas leituras seguem a publicidade realizada em torno dos livros, daí que apenas 13% da turma leia autores estrangeiros;

- 92% dos alunos da turma do 7.º C afirmou que os livros que lêem são comprados ou são da família (38%), o que poderá justificar os seus maiores hábitos de leitura bem como uma grande adesão à leitura de autores estrangeiros. Por sua vez, apenas 79% dos alunos da turma do 7.º D revelaram que compram os livros que lêem ou são da família (25%), o que poderá justificar os seus menores hábitos de leitura bem como a preferência por autores nacionais (62,5%);

- 85% da turma do 7.º C considerou que a leitura é uma forma de aprender conteúdos, e a mesma atividade proporciona-lhes simultaneamente um deleite (65%). Por isso, a mesma percentagem de alunos (85%) revelou que a leitura é a base do conhecimento e um passatempo (65%) ao mesmo tempo. Pelo contrário, apenas 79% dos alunos da turma do 7.º D revelaram que a leitura é uma forma de aprender e 29% consideraram-na um divertimento. Quando questionados sobre a sua opinião sobre a leitura

75% dos alunos consideraram-na a base do conhecimento, 46% dos alunos definiram-na como um passatempo e 17% consideraram-na uma atividade aborrecida.

Face a estas conclusões, definimos a turma do 7.º C como o *grupo experimental* e a turma do 7.º D como o *grupo de controlo*.

3. Intervenções didáticas

Para uma melhor compreensão do trabalho empírico desenvolvido, descrevemos a seguir como se desenrolou todo o nosso trabalho didático-pedagógico em ambos os grupos.

Depois de definidos os grupos *experimental* (7.º C) e o de *controlo* (7.º D), selecionamos:

- um novo conteúdo temático, nomeadamente o tema 2 – *A Herança do Mediterrâneo Antigo*, unidade 2.2. – *O Mundo Romano no apogeu do Império*, sobre a qual incidiriam as nossas planificações;

- uma segunda obra da autora Mafalda Moutinho intitulada *O Mistério das Catacumbas Romanas* (Figura 4) porque o seu conteúdo se adequava à unidade didática atrás referida, e indicamos a sua leitura à turma do 7.º C.



Figura 4 – O Mistério das Catacumbas Romanas (capa)

(Fonte: www.osprimos.com, acedido em 18/08/2013)

Nesta senda, definimos a realização de três regências em cada turma, seguindo a sequência temática proposta nas orientações curriculares. Ou seja, planificamos um

conjunto de seis regências que contemplaram o estudo da origem da civilização romana, a sociedade romana e o poder imperial e o urbanismo romano.

A primeira regência foi realizada no dia 14 de janeiro de 2013 na turma do 7.º D. Conforme a planificação (Anexo 12), nesta aula os alunos estudaram as origens da cidade de Roma bem como a expansão romana. Para tal, utilizaram-se recursos didáticos tradicionais, apoiados por uma apresentação em *powerpoint*. Revelou-se pertinente, num primeiro momento, a apresentação da lenda das origens de Roma através de uma ficha de trabalho que continha no verso questões sobre a lenda. De seguida, para os alunos compreenderem a dimensão do Império Romano bem como as conquistas efetuadas pelos romanos, a professora utilizou diversas fontes como cronologias e mapas para estabelecerem um termo de comparação com a civilização grega estudada anteriormente. Através de fontes primárias escritas, os alunos foram conduzidos ao estudo das causas da expansão romana e dos fatores de romanização. No final da aula, os alunos realizaram a ficha de trabalho número quatro para consolidar as aprendizagens. Para concluir a aula, foi proposto aos alunos o preenchimento do questionário (Anexo 4) composto essencialmente por questões abertas, sobre o contributo dos recursos didáticos utilizados nessa aula para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

A primeira regência realizada no grupo *experimental* (7.º C) foi realizada no dia 17 de janeiro de 2013 (Anexo 13). Os conteúdos programáticos eram idênticos aos da primeira regência do grupo de *controlo*, bem como algumas estratégias de ensino-aprendizagem. Porém, nesta turma, recorreremos sobretudo à leitura de excertos (Anexo 13.1) da obra *O Mistério das Catacumbas Romanas* para lecionar a temática sumariada, e a condução da aula foi feita através de indicações dadas pelos *Primos*. Estas indicações consistem em falas dos *Primos* dirigidas à turma, integradas na apresentação em *powerpoint*. Ou seja, para criar maior envolvimento dos alunos com os personagens da obra, foram *Os Primos* a sugerir o estudo do tópico da aula. Por outro lado, pelo facto de nem todos os conteúdos programáticos, definidos nas orientações curriculares, constarem da obra seleccionada, e dado ser possível contactar com *Os Primos* e/ou a autora através do *site* eletrónico já referido, a professora estagiária simulou ter recebido um *e-mail* dos adolescentes sobre a lenda da Loba Capitolina (a obra não revela a origem da civilização romana), por julgar estimulante como introdução ao estudo da civilização romana. A leitura da lenda bem como a realização dos exercícios de consolidação foram sugeridos pelos *Primos*, assim como as restantes atividades previstas na planificação. No final desta aula, os alunos foram convidados a preencher o questionário (Anexo 3) sobre os contributos da literatura infantojuvenil na construção do seu conhecimento histórico.

A sociedade romana e o poder imperial eram os tópicos principais da segunda regência realizada na turma do 7.º D, no dia 22 de janeiro de 2013. De acordo com a planificação (Anexo 14), a professora estagiária usou o suporte *powerpoint* para apresentar recursos didáticos diversificados, necessários ao processo de ensino-aprendizagem, e o diálogo para orientar os alunos na sua interpretação, produção de inferências e formulação de conclusões. Recorreu a documentos iconográficos para os alunos identificarem personalidades que marcaram cada um dos períodos políticos da história de Roma; documentos escritos; esquemas e a mapas propostos no manual adotado. No final da aula, para além do momento de consolidação de conhecimentos, os alunos foram convidados a elaborar uma narrativa sobre o Imperador Romano Otávio Augusto (Anexo 6). A proposta de atividade apresentava alguns tópicos de orientação:

- descrição física e psíquica do imperador;
- os poderes que o imperador possuía;
- as medidas tomadas (pelo imperador) para manter um clima de paz (*Pax Romana*) num império tão vasto.

A narrativa devia ainda cumprir um critério de extensão: entre 20 a 30 linhas.

Essas orientações procuravam evitar a dispersão do aluno, incorporar os conteúdos programáticos lecionados na aula, bem como avaliar os conhecimentos adquiridos na aula anterior. Com esta narrativa pretendíamos, ainda, analisar o tipo de narrativas que os alunos constroem a partir de uma aula com uma diversidade de recursos didáticos ditos “tradicionais”.

O sumário da segunda regência, realizada no 7.º C no dia 24 de janeiro de 2013 (Anexo 15), foi idêntico ao da segunda regência realizada no 7.º D. Embora as estratégias de ensino-aprendizagem fossem semelhantes à do grupo de *controlo*, as do grupo *experimental* incluíam a leitura de excertos do livro *O Mistério das Catacumbas Romanas*, e o fio condutor da aula foi mantido pelos personagens da obra. A leitura de excertos (Anexo 15.1) no início da aula deveu-se a duas razões: primeiro, os excertos serviram de motivação para iniciar o estudo da temática; e, em segundo, os excertos selecionados estavam diretamente relacionados com a atividade final proposta aos alunos: a elaboração de uma narrativa relacionada com a obra estudada. A atividade (Anexo 5) tinha como título “Se eu fosse um Imperador Romano... e sugeriu a seguinte tarefa: “Imagina que eras o Imperador Nero (37 d.C. – 68 d.C.) e que surpreendias os *Primos* quando eles visitaram a *Domus Aurea*.”

À semelhança da narrativa proposta aos alunos da turma do 7.º D, esta também indicava alguns tópicos de orientação, tais como:

- a tua (do aluno) descrição física e psíquica (enquanto imperador);
- os poderes que possuías enquanto imperador;
- as razões que te levaram a construir a *Domus Aurea* e os materiais com que a embelezaste.

Neste caso, a narrativa devia ter entre 35 e 45 linhas.

A alteração do nome do imperador e do último tópico orientador, comparativamente às orientações da narrativa do 7.º D, deveu-se ao facto de se tratar de conteúdos abordados na obra infantojuvenil e parecer óbvia a integração desta na narrativa dos alunos.

Com esta atividade pretendíamos analisar o tipo de narrativas que os alunos constroem a partir da literatura infantojuvenil e categorizar as ideias históricas, por eles manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica).

A terceira regência, realizada na turma do 7.º D, decorreu no dia 28 de janeiro de 2013 (Anexo 16). Nesta aula estudaram-se aspetos da vida quotidiana em Roma e a padronização do urbanismo de cidades romanas. Recorrendo, novamente, a uma apresentação em *powerpoint*, ao manual adotado e ao diálogo orientado, a professora utilizou fontes primárias e fontes secundárias para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. No final da aula, os alunos resolveram os exercícios de consolidação das aprendizagens e, novamente, uma narrativa sobre a vida quotidiana de um Senador, intitulada “Se eu fosse um Senador Romano...” (Anexo 8). O aluno deveria imaginar-se um Senador e como seriam os momentos passados nas Termas de Trajano. Esta tarefa também incluía alguns tópicos de orientação e um limite de 30 linhas. Os tópicos de orientação eram os seguintes:

- a sua descrição física e psíquica (enquanto Senador);
- os seus poderes/funções (enquanto Senador);
- as pessoas com quem se relacionava;
- a importância de frequentar as termas diariamente.

No início da aula tinham sido analisadas fontes primárias consideradas pertinentes para a realização desta atividade.

A última regência desta sequência de seis aulas, e portanto, a terceira regência realizada na turma do 7.º C no dia 31 de janeiro de 2013 (Anexo 17), incidiu sobre o estudo da padronização do urbanismo nas cidades romanas. A aula começou com a leitura de vários excertos (Anexo 17.1) da obra *O Mistério das Catacumbas Romanas*, cujo conteúdo foi reforçado com a visualização de um vídeo sobre duas construções romanas, o Coliseu e o lago artificial da *Domus Aurea*. Para além destes recursos, a professora

também recorreu a documentos escritos e iconográficos para representar a padronização e a utilidade das construções romanas. Após a consolidação dos conhecimentos, através de uma ficha de trabalho, os alunos foram novamente convidados a elaborar uma narrativa intitulada “Se eu fosse um Gladiador Romano...” (Anexo 7) dado que o estudo das construções romanas e os excertos lidos na sala de aula relacionavam-se com o Coliseu, local onde se desvendaram todos os mistérios da obra estudada. A elaboração desta narrativa apelava à mudança do final da história: “Imagina que eras o Gladiador e que podias mudar o final da história. Então, imagina que o encontro final se passava no Coliseu e que descobrias as intenções dos bandidos. O que aconteceria?”, e a escrita obedecia a alguns tópicos:

- a descrição do Coliseu;
- a descrição física e psicológica do Gladiador;
- quem eram os gladiadores e o que faziam;
- qual a reação do Gladiador (aluno) e os sentimentos despertados pela situação a que assistia.

Esta narrativa também devia respeitar um número limitado de linhas, ou seja, entre as 35 e as 45 linhas e o objetivo era igualmente analisar o tipo de narrativas que os alunos constroem a partir de um recurso literário, avaliar a compreensão contextualizada (empatia histórica), e definir categorias para as ideias históricas manifestadas.

A diferença do número de linhas disponibilizadas para as narrativas do grupo experimental e do grupo de controlo deve-se ao facto do primeiro grupo ter de se basear na obra infantojuvenil estudada nas aulas e, portanto, esperar-se uma narrativa mais extensa e mais recheada de pormenores.

Posteriormente à implementação destas regências e após a conclusão do estudo da unidade didática, procedeu-se à avaliação dos conhecimentos dos alunos do grupo *experimental* e do grupo de *controlo* através de um teste de etapa. Por questões de calendarização, o último grupo de itens - Grupo V – do teste do 7.º C (Anexo 9) não foi contemplado no documento da turma do 7.º D (Anexo 10), por isso os testes são compostos por 16 e por 14 itens, respetivamente. No entanto, os resultados obtidos pela turma do 7.º C no Grupo V serão, obviamente, objeto de análise no próximo capítulo.

A estrutura do teste do 7.º C seguiu a metodologia utilizada pela professora estagiária nas suas regências, ou seja, as questões eram acompanhadas por pequenos excertos retirados da obra estudada, *O Mistério das Catacumbas Romanas*, e que tinham sido analisados em contexto de sala de aula.

As questões que integraram os testes de avaliação apelavam à compreensão temporal (MA¹⁰ 1), à compreensão espacial (MA 4), à compreensão histórica contextualizada (MA 8), à comunicação em História (MA 12), e com maior incidência à interpretação de fontes (MA 6) – Anexo 8.2 (7.º C) e Anexo 9.2 (7.º D).

A comparação dos resultados destes dois documentos permitiu-nos avaliar o contributo da literatura infantojuvenil para o processo de ensino-aprendizagem da História, bem como refletir sobre possíveis contributos para melhorar o processo de ensino.

Numa fase final (dia três de junho de 2013) aplicámos o inquérito por questionário *A Literatura Infantojuvenil no ensino da História* (Anexo 11) no grupo *experimental*, composto maioritariamente por questões abertas, com o qual pretendíamos avaliar a relevância atribuída pelos alunos ao uso da literatura infantojuvenil na construção do seu conhecimento histórico, bem como a pertinência da continuidade deste recurso didático nas aulas de História.

¹⁰ Meta de aprendizagem.

- PARTE III – ANÁLISE DE DADOS

1. Procedimentos de análise dos dados finais

O objetivo do nosso estudo é compreender o contributo da literatura infantojuvenil na aprendizagem da História, avaliando, também, o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica).

Como demonstramos anteriormente, criaram-se vários instrumentos de recolha de dados com essa finalidade. Num primeiro momento, procuramos conhecer que conhecimentos substantivos constroem os alunos com o uso da literatura infantojuvenil através do questionário *A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História* (Anexo 3) e posteriormente através do teste de avaliação (Anexo 9). Num segundo momento, procuramos compreender que tipo de narrativas (Anexos 5 e 7) constroem os alunos a partir da literatura infantojuvenil estabelecendo uma categorização das mesmas, e concluímos o nosso processo de investigação com um inquérito por questionário *A Literatura Infantojuvenil no ensino da História* (Anexo 11) que nos permitiu perceber que importância atribuem os alunos à utilização da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico bem como o seu interesse num uso sistemático deste recurso didático nas aulas de História.

De referir ainda que, no questionário da turma do 7.º C (Anexo 3), usou-se o termo história por se inferir que seria mais esclarecedor para os alunos e que no corpo do texto se usa a expressão estória por ser a mais adequada para nos referirmos a um relato ficcional.

Relembramos também que os inquéritos são anónimos e, no caso dos testes de avaliação e das narrativas, o anonimato é salvaguardado, atribuindo-se a cada resposta uma letra (correspondente à turma) e um número de ordem. As respostas dos alunos foram transcritas para quadros (Anexo 18) respeitando os erros ortográficos e os erros frásicos.

1.1. A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História

Como já referimos, a primeira regência na turma do 7.º D (*grupo de controlo*), ocorreu no dia 14 de janeiro de 2013. No final dessa aula solicitamos aos alunos o preenchimento do questionário (Anexo 4) sobre o contributo dos recursos didáticos utilizados para a construção do seu conhecimento histórico. Realizamos o equivalente na turma do 7.º C (*grupo experimental*), embora o questionário aplicado (Anexo 3) incidisse

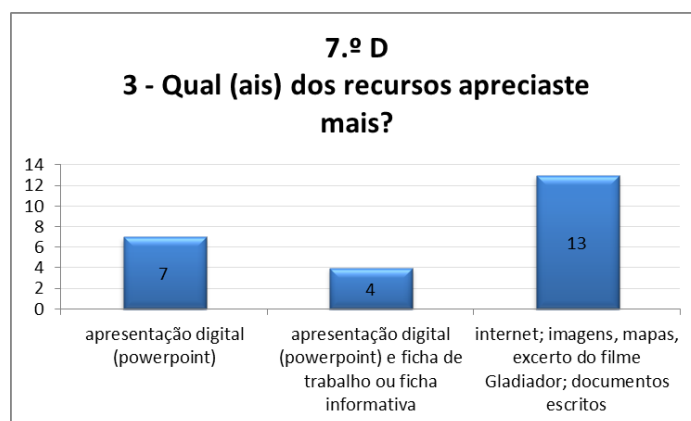
sobre os contributos da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico dos alunos.

Os anexos 3 e 4 eram compostos por duas partes distintas: a primeira parte continha perguntas fechadas para a caracterização do aluno (género e idade), e a segunda parte era composta por questões predominantemente abertas (à exceção da primeira questão do anexo 3), e incluía oito e 14 questões no 7.º D e no 7.º C respetivamente, que incidiam sobre os recursos didáticos utilizados nas aulas de cada uma das turmas.

Na primeira parte do inquérito (Anexo 4) colocado à turma do 7.º D, correspondente à caracterização do aluno, os resultados confirmam informações já fornecidas anteriormente, isto é, a turma é composta por 15 elementos do sexo feminino e nove elementos do sexo masculino, e a média das idades é 12 anos.

Na segunda parte, foram elencados os diversos recursos didáticos e as estratégias utilizadas na aula do *grupo de controlo*. Nessa senda, a terceira questão, que se tratava de uma questão fechada, interrogava os alunos sobre qual(ais) dos recursos tinham apreciado mais e porquê. Os alunos demonstraram gostar de vários recursos que agrupamos da seguinte forma, de acordo com as suas respostas (Gráfico 27):

Gráfico 27



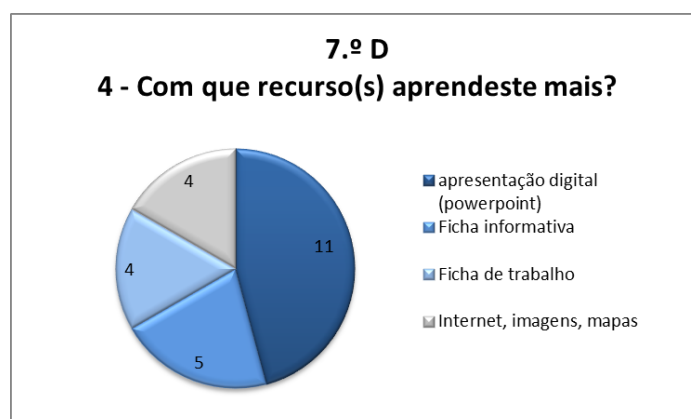
Ou seja, 20 alunos do *grupo de controlo*, correspondente a 83% da turma, revelaram uma maior preferência pelos recursos didáticos digitais. Desses 20 alunos, 13 indicaram ter apreciado maioritariamente a visualização do excerto do filme *Gladiador* e a visita virtual ao *Musei Capitolini*, e apenas sete preferiram a apresentação de conteúdos temáticos em suporte *powerpoint*. Para além destas respostas, verificou-se ainda que quatro alunos manifestaram ter apreciado essencialmente a apresentação em *powerpoint* mais a ficha informativa (sobre a lenda da origem da cidade de Roma), ou a apresentação em *powerpoint* e a ficha de trabalho.

De seguida, os alunos tinham de justificar as suas preferências. Seleccionamos algumas respostas (Quadro 5 – Anexo 18) dos alunos sobre os recursos didáticos mais apreciados.

As respostas demonstram que, embora a apresentação digital (*powerpoint*) e as fichas informativas e/ou de trabalho permitam organizar o estudo e a compreensão de determinado conteúdo temático, os alunos apreciaram os recursos digitais pois esses tornaram o processo de ensino-aprendizagem mais divertido.

Na quarta questão os alunos eram questionados sobre “Com que recurso(s) aprendeste mais?”. Nesta questão os alunos responderam que o processo de ensino-aprendizagem foi mais proveitoso através da apresentação em *powerpoint* (11 alunos), seguido da ficha informativa (cinco alunos), e em último lugar com igual número de respostas (quatro alunos), a ficha de trabalho, a internet, as imagens e os mapas (Gráfico 28), contrariando os resultados na questão anterior.

Gráfico 28



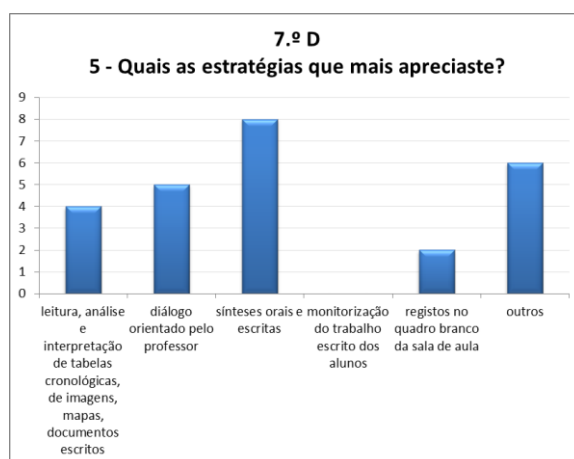
Depois de identificar o(s) recurso(s) com que mais aprenderam, os alunos deviam justificar a sua resposta, demonstrando que esse tinha contribuído para a aprendizagem dos conteúdos na aula de História. Seleccionamos alguns exemplos transcritos no quadro 6 (Anexo 18).

As respostas dos alunos revelaram que apesar de ser mais divertido estudar através de recursos digitais/virtuais, é através de recursos didáticos digitais e escritos que aprendem mais pois esses além de atraírem a sua atenção também permitem organizar o seu estudo e compreensão dos temas.

Na questão cinco os alunos eram interrogados sobre as estratégias que mais apreciaram ao longo da aula. De acordo com o gráfico 29 podemos concluir que a estratégia que os alunos mais apreciaram foi a das *sínteses orais e escritas* (oito alunos),

seguindo-se a do *diálogo orientado pelo professor* (cinco alunos). Porém, quatro alunos mencionaram ter gostado mais da *leitura, análise e interpretação de tabelas cronológicas, de imagens, mapas, documentos escritos*, e dois alunos preferiram os *registos no quadro branco da sala de aula*. Há ainda que referir que nenhum aluno apreciou a estratégia de *monitorização do seu trabalho escrito*, e as respostas de seis alunos foram categorizadas como *Outros* porque se referiram a recursos didáticos e não às estratégias como solicitava a questão.

Gráfico 29



Seguindo a lógica das questões anteriores, os alunos também deviam justificar a sua resposta à questão cinco. Entre as justificações destacamos as que constam no quadro 7 (Anexo 18).

Assim, podemos afirmar que a estratégia de leitura, análise e interpretação de documentos diversos é mais interessante e esclarecedora para quatro alunos; para os cinco alunos que preferiram o diálogo orientado pelo professor, este além de ser esclarecedor é também aquele com que aprenderam mais; oito alunos preferiram as sínteses orais e escritas porque além de explicativas e elucidativas, contêm o vocabulário específico da disciplina e servem para estudar posteriormente para a ficha de avaliação. Na mesma linha, os dois alunos que indicaram a preferência pelos registos no quadro branco, mencionaram que esta se devia ao facto de, o recurso ao registo no quadro, lhes permitir ter a perceção dos conteúdos temáticos mais importantes e, ser através desses que se preparavam para os momentos de avaliação.

A sexta questão solicitava aos alunos a indicação de conceitos novos que tivessem adicionado ao seu vocabulário no final da aula em questão. Vários alunos referiram entre um e três conceitos que revelamos a seguir no gráfico 30.

Gráfico 30



Ou seja, o conceito *Romanização* foi o mais indicado pelos alunos (13 alunos), seguindo-se o conceito de *Império* (três alunos), e os conceitos de *Guerras Púnicas*, *Civilização Romana* e *Expansão Romana* (dois alunos por referência). Registou-se um aluno que referiu o conceito de *Capitólio*, e oito alunos não responderam ou não mencionaram objetivamente um conceito.

Na questão seguinte, isto é, na questão sete perguntamos aos alunos com que recursos e estratégias tinham adquirido o vocabulário indicado na questão anterior. Dividimos o tratamento dos dados em recursos e estratégias cujos resultados são visíveis nos gráficos 31 e 32.

Gráfico 31

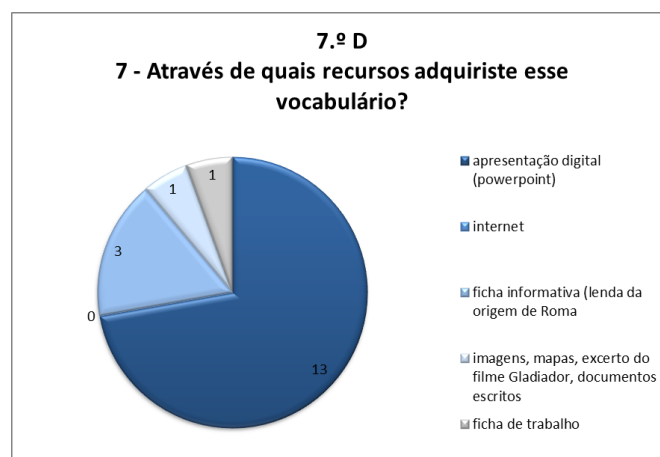
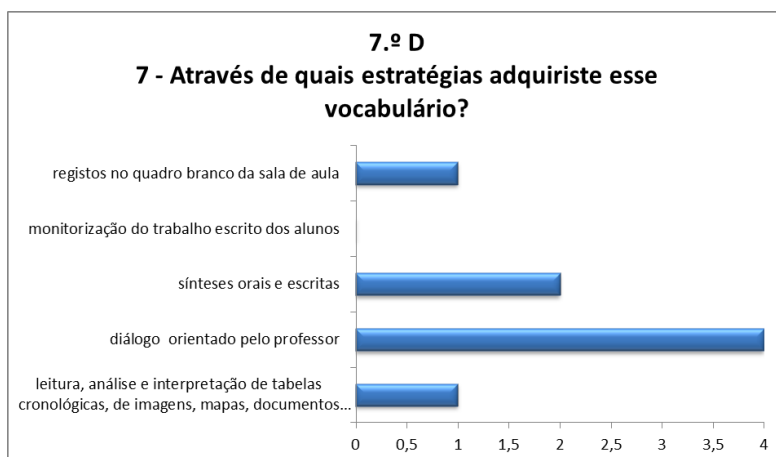


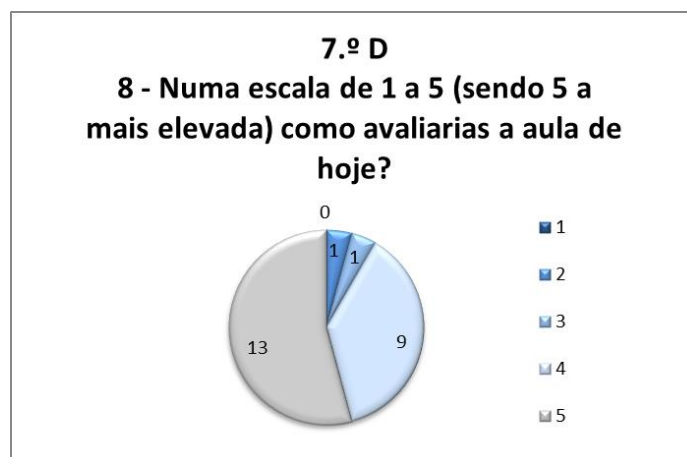
Gráfico 32



Os gráficos 31 e 32 mostram que os conceitos *Romanização*, *República*, *Império*, *Guerras Púnicas*, *Civilização Romana*, *Expansão Romana*, e *Capitólio* (Gráfico 30) foram especialmente adquiridos através da apresentação em *powerpoint* (13 alunos) e da ficha informativa (três alunos) – Gráfico 31 – e através do diálogo orientado pelo professor (quatro alunos) e das sínteses orais e escritas (dois alunos) – Gráfico 32. De destacar nesta leitura que, embora 13 alunos tenham apreciado maioritariamente os recursos digitais/virtuais (Gráfico 27), nomeadamente a visualização do excerto do filme *Gladiador* e a visita virtual ao *Musei Capitolini* (Quadro 5 – Anexo 18), o gráfico 31 revela que os alunos não aprenderam novos conceitos através da internet pois nenhum aluno a referiu. De destacar também que, sendo as fichas de trabalho momentos de consolidação das aprendizagens, nenhum aluno as referiu como estratégia de aquisição de vocabulário histórico (Gráfico 32), da mesma forma que nenhum aluno as identificou como a estratégia mais apreciada (Gráfico 29).

Na questão oito os alunos tiveram de atribuir uma avaliação à aula em questão, numa escala de 1 a 5 (sendo 5 a mais elevada). Analisando o gráfico 33 constatamos que 13 alunos avaliaram a aula de forma muito positiva (grau cinco) e nove alunos consideraram-na positiva (grau quatro). No entanto, dois alunos avaliaram a aula como satisfatória (grau três) e pouco satisfatória (grau dois). Nenhum aluno avaliou a aula de forma negativa.

Gráfico 33

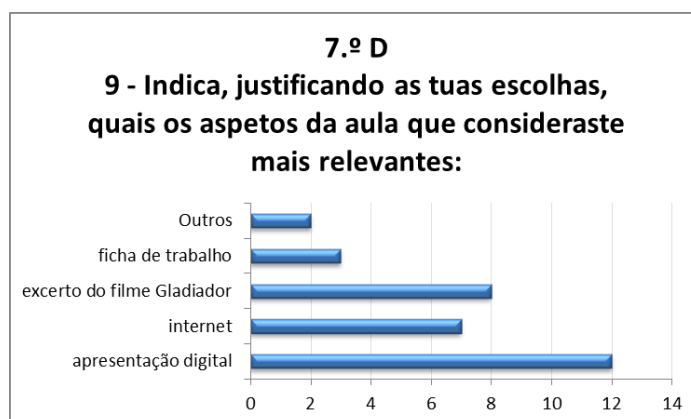


Neste sentido, na questão 8.1. os alunos tinham de explicar porque atribuíram determinada classificação à aula. No quadro 8 (Anexo 18) podemos observar algumas respostas.

Analisando o quadro 8, verificamos que a maioria dos alunos que avaliaram a aula com a classificação mais elevada (grau cinco) responderam que o fizeram porque a aula foi interessante, motivadora e geradora de novas aprendizagens, tiveram oportunidade de participar, para além de apreciarem a explicação da professora. Os alunos que avaliaram a aula com grau quatro mencionaram que a aula foi positiva porque a aula estava organizada e a professora explicou bem os conteúdos temáticos. Porém, os alunos que avaliaram a aula de forma menos positiva, argumentaram que a professora não devia ter utilizado a apresentação em *powerpoint* e devia, ao invés, ter explicado os temas. Estes alunos parecem denunciar uma preferência pela narrativa do professor. Contraditoriamente, estes alunos fazem parte do grupo que assinalou o excerto do filme *Gladiador* como o recurso mais apreciado (Gráfico 27), e que foi com este recurso e com a apresentação digital (*powerpoint*) que adquiriram novo vocabulário específico da disciplina de História.

Na última questão, questão nove, solicitamos aos alunos que indicassem, justificando as suas escolhas, quais os aspetos mais relevantes e menos relevantes da aula. Dividimos as respostas dos alunos em aspetos mais relevantes (Gráfico 34) e aspetos menos relevantes (Gráfico 35).

Gráfico 34



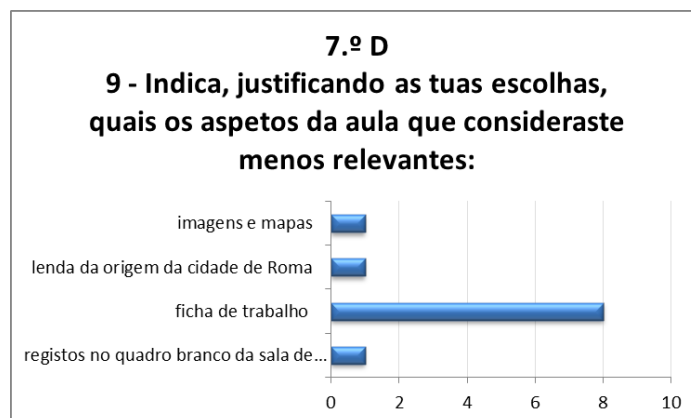
Através do gráfico 34 verificamos que, mais uma vez, a apresentação digital em *powerpoint* é eleita como o aspeto mais relevante da aula (12 alunos) e oito alunos elegeram o excerto do filme *Gladiador*. Seguiu-se a visita virtual ao Museu Capitolino (sete alunos) e três indicaram a ficha de trabalho. A categoria *Outros* designa dois alunos que mencionaram a *Explicação* e a *Motivação* da professora como os aspetos mais importantes da aula.

Entre as justificações dos alunos, sobre a indicação dos aspetos mais relevantes, podemos afirmar que a maioria dos alunos não apresentou justificações. No entanto, aqueles que justificaram referiram-se à apresentação digital (quatro alunos) e à visita virtual ao Museu Capitolino (dois alunos).

O quadro 9 (Anexo 18) mostra-nos que os alunos consideraram a apresentação digital mais relevante porque estava bem elaborada, era interessante e atraía a atenção dos alunos, enquanto os dois alunos que elegeram a visita virtual ao museu justificaram-se com o argumento de que essa contribuiu para a sua valorização pessoal.

Relativamente aos aspetos menos relevantes, encontram-se tratados no gráfico 35.

Gráfico 35



Analisando o gráfico anterior constatamos que oito alunos consideraram menos importante a ficha de trabalho, seguindo-se os registos no quadro branco, a ficha informativa sobre a lenda da cidade de Roma, e a leitura, análise e interpretação de imagens e mapas, assinalados por três alunos. Esses alunos apresentaram as justificações transcritas no quadro 10 (Anexo 18), para as suas escolhas.

Ou seja, apenas cinco alunos justificaram as suas escolhas no que dizia respeito aos aspetos menos relevantes. Quatro alunos argumentaram que a ficha de trabalho não estava bem elaborada e como não foi terminada em contexto de sala de aula, foi considerada como menos relevante em todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como os registos no quadro branco que são muito valorizados pelos alunos, e nesta aula foram menos utilizados pela professora.

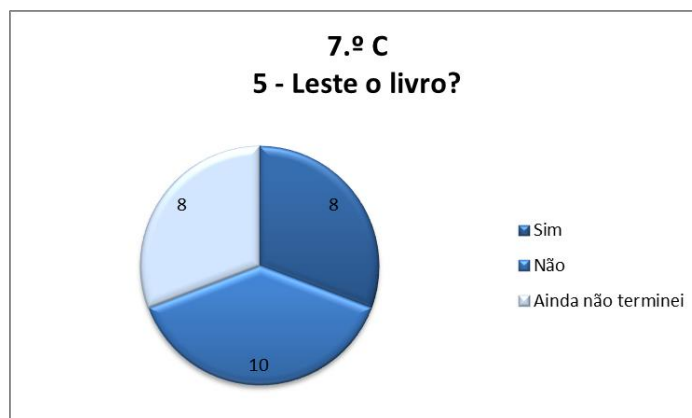
O questionário aplicado no *grupo experimental*, ou seja, na turma do 7.º C, era composto por 16 itens, sendo que 14 incidiam sobre o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático na regência realizada no dia 17 de janeiro de 2013.

À semelhança do questionário aplicado no *grupo de controlo*, na primeira parte do inquérito *A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História* (Anexo 3) os alunos foram questionados sobre o seu género e idade. As respostas dos inquiridos confirmam a composição da turma, já revelada anteriormente, isto é, a turma é composta por nove raparigas e 17 rapazes, e a média das suas idades no momento do inquérito tinha aumentado para 12,1 anos.

Na segunda parte, começámos por solicitar aos alunos que identificassem o título e o nome da autora da obra estudada na aula (terceira e quarta questões, respetivamente), ao que todos os alunos souberam responder corretamente.

Na questão seguinte, perguntamos aos alunos se já tinham lido o livro (pois a sua leitura havia sido recomendada no período anterior às regências em análise, que coincidia com a interrupção das atividades letivas no primeiro período do ano letivo 2012/2013). No gráfico 36 representamos as suas respostas.

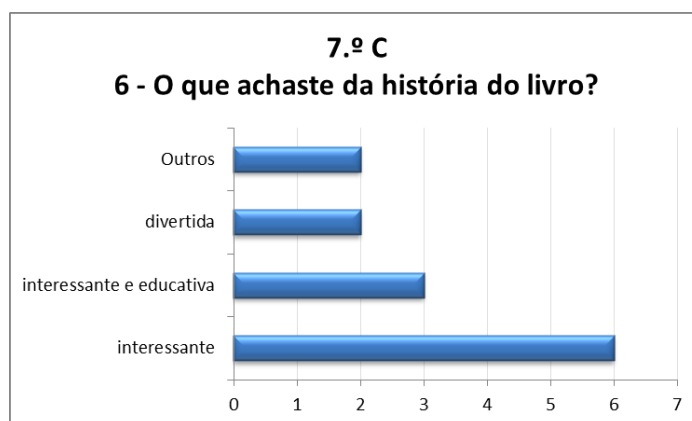
Gráfico 36



Lendo o gráfico 36, constatamos que a maioria dos alunos (10 alunos) ainda não tinha terminado de ler a obra recomendada no momento em que iniciamos a sua utilização em sala de aula, oito alunos já tinham terminado de a ler e outros tantos mencionaram não ter lido. Logo, vários alunos (no mínimo oito alunos) não souberam responder à maioria das questões que se seguiam.

Na questão seis, questionamos os participantes no estudo sobre o que pensavam da estória do livro e ainda solicitamos que justificassem a sua resposta. De acordo com essas selecionamos três termos que eram frequentes entre as respostas e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 37

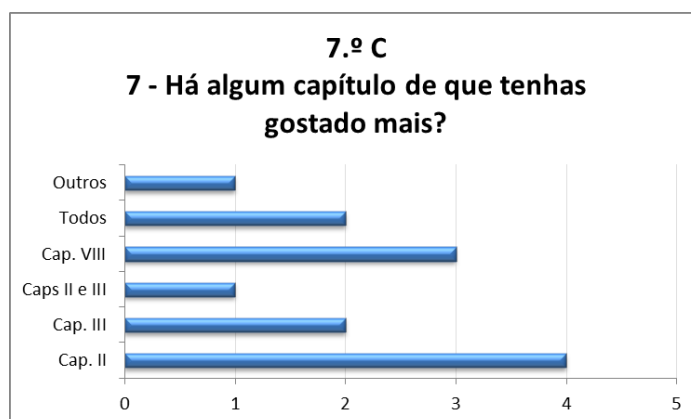


Ou seja, dos 13 alunos que responderam à questão seis, a maioria (seis alunos) considerou a aventura d'*O Mistério das Catacumbas Romanas* uma estória interessante. Três alunos classificaram-na como uma estória interessante e educativa, e dois alunos definiram-na como divertida. Dois outros alunos ainda a definiram como curiosa, aborrecida e interessante, simultaneamente.

A partir do quadro 11 (Anexo 18) podemos concluir que, depois de lerem a obra ou sem terem concluído a sua leitura, os alunos mencionaram que a mesma se adequa aos conteúdos temáticos lecionados, a sua leitura é agradável e que através de uma linguagem acessível conseguem apreender mais informações sobre o povo romano e a cidade de Roma indo ao encontro do objetivo do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, também há alunos que consideraram a estória aborrecida por falta de ação.

Os alunos também foram questionados sobre o capítulo de que tinham gostado mais (questão 7) e entre as respostas encontramos alguma semelhança nas preferências (Gráfico 38).

Gráfico 38

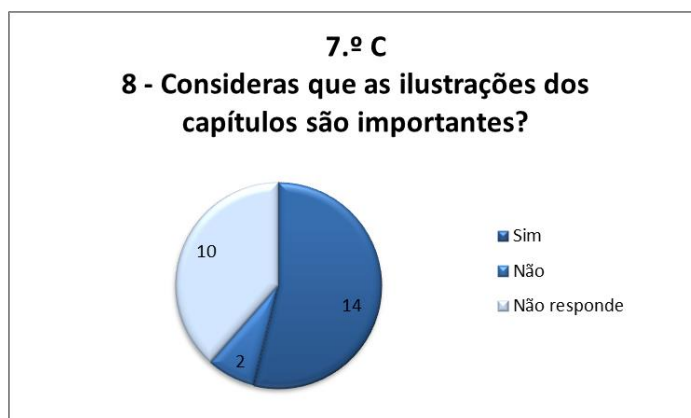


Analisando o gráfico verificamos que o capítulo de que os alunos gostaram mais foi o segundo capítulo (quatro alunos), seguindo-se o capítulo VIII (três alunos). Dois alunos mencionaram ter preferido o capítulo III, e outros dois alunos revelaram ter apreciado a obra toda. Há ainda um aluno que revelou ter gostado mais dos capítulos II e III, e outro que não dispondo da obra no momento do questionário não conseguiu identificar o número dos capítulos.

Quanto à justificação para as suas preferências, encontramos-as transcritas no quadro 12 (Anexo 18). Estas centraram-se na estória de vida do personagem Dragos que classificaram de interessante (alunos C4 e C15), nos capítulos onde a ação era “mais corrida” (alunos C7 e C20) e no capítulo das revelações finais (alunos C1, C7 e C16).

A questão oito interrogava os alunos sobre a importância das ilustrações n’*O Mistério das Catacumbas Romanas* (Gráfico 39).

Gráfico 39



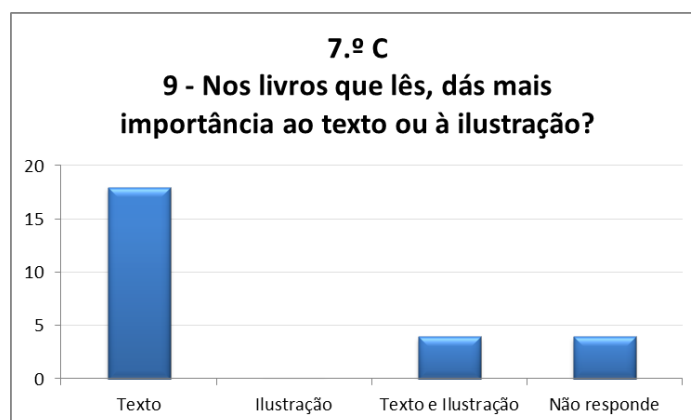
Observando o gráfico podemos concluir que 54% da turma (14 alunos) consideraram importantes as ilustrações na obra supramencionada e 8% (dois alunos)

afirmaram que não. Destaca-se, ainda, nesta leitura, a elevada percentagem de alunos que não respondeu a esta questão (38%), provavelmente relacionada com o facto dos inquiridos não terem lido a obra ou não terem opinião formada sobre este assunto.

Entre as justificações dos alunos destacamos as reproduzidas no quadro 13 (Anexo 18). Perante os exemplos constatamos que a maioria dos alunos considerou importante a parte artística do texto porque ajuda a esclarecer e interpretar a ação da história, enquanto dois alunos mencionaram não apreciar os desenhos ilustrativos porque esses condicionam a sua imaginação e distraem a leitura da estória.

A questão nove era mais abrangente. Perguntamos aos alunos se, nos livros que liam, davam mais importância ao texto ou às ilustrações. De acordo com o gráfico 40 podemos afirmar que 18 alunos (69%) valorizaram mais a componente textual, em detrimento das ilustrações. Ou seja, ao contrário do que afirmaram na questão oito relativa à obra em estudo, em que 54% da turma considerou as ilustrações d'*O Mistério das Catacumbas Romanas* importantes (Gráfico 39), na questão nove os alunos mencionaram preferir a parte textual dos livros que costumam ler. Contudo, quatro alunos afirmaram apreciar as duas componentes numa obra literária, e outros quatro alunos não responderam à questão.

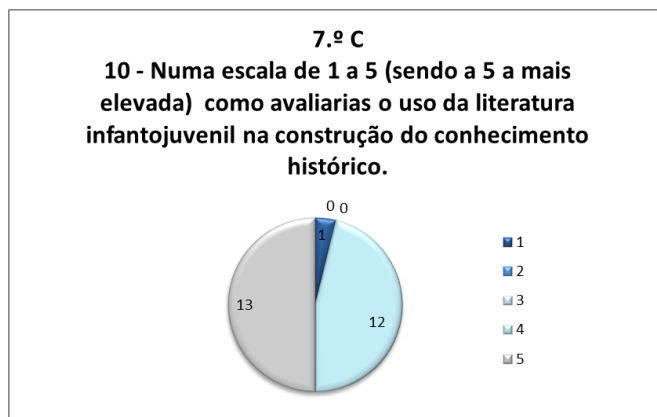
Gráfico 40



Neste caso, os alunos afirmaram que desvalorizam as ilustrações porque para eles o mais importante está no texto da obra, ou seja, as descrições pormenorizadas dos lugares, dos personagens e das suas reações perante os acontecimentos (Quadro 14). Nestes casos a ilustração é acessória. Para os quatro alunos que mencionaram valorizar as duas componentes de uma obra literária, a ilustração dá vida ao corpo textual, complementando-o, e torna a obra mais divertida (Quadro 14 – Anexo 18).

Na questão 10 solicitamos aos alunos que avaliassem, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 a mais elevada), o uso da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico (Gráfico 41).

Gráfico 41



Analisando o gráfico verificamos que metade da turma (13 alunos) avaliou de forma muito positiva (grau cinco) o uso de uma obra literária na construção do conhecimento histórico, 12 alunos classificaram-na de forma positiva (grau quatro) e um aluno avaliou a aula de forma negativa (grau um).

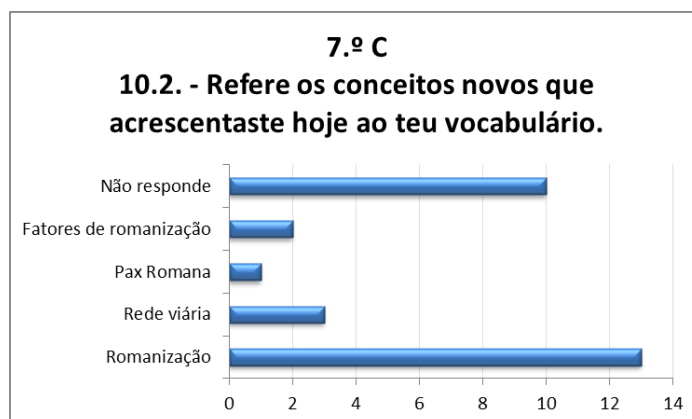
De seguida, pedimos aos alunos (questão 10.1) que justificassem as suas respostas (Quadro 15 – Anexo 18). Porém, oito alunos não responderam à questão.

Os alunos que avaliaram com nível quatro a contribuição do “novo” recurso didático para a construção do conhecimento histórico, argumentaram que apesar do seu contributo ser positivo, pois a obra contém vocabulário histórico, ela deveria ser mais histórica. Os alunos que a classificaram com nível cinco justificaram-se, afirmando que de facto a obra contribuiu para a construção do conhecimento histórico pois, para além dos conceitos históricos (C1), ela retratava Roma atual e a Roma antiga (C23), nomeadamente edifícios que os alunos desconheciam como a Domus Aurea (C13) que sem a leitura e estudo da obra nunca teriam tomado conhecimento dela. Em termos gerais afirmaram que a aventura contribuiu para uma aprendizagem mais divertida (C25, C23) sobre uma civilização.

Na questão 10.2. solicitamos aos alunos que indicassem os conceitos novos que tinham adicionado ao seu vocabulário com a aula em análise. Dos 26 alunos, 10 não responderam, dois alunos mencionaram apenas “vocabulário histórico” sem especificarem concretamente um termo histórico, e um aluno respondeu “romano e romeno”. Entre os

restantes 13 alunos, encontramos algumas semelhanças no vocabulário identificado (Gráfico 42).

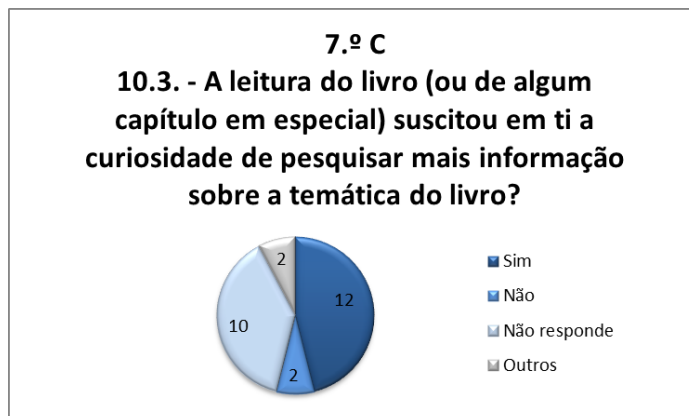
Gráfico 42



Ou seja, entre o novo vocabulário identificado pelos alunos, 13 alunos referiram ter aprendido o termo *Romanização*, três alunos identificaram *Rede Viária*, dois identificaram os *Fatores de romanização* (que incluíam a língua, o exército, a arquitetura, a rede viária, entre outros) e um aluno identificou o termo *Pax Romana*. Contrariamente ao *grupo de controlo*, que identificou sete novos conceitos específicos da disciplina de História (Gráfico 29), os alunos do *grupo experimental* identificaram menos conceitos aprendidos (seis conceitos, e nem todos de carácter histórico). Porém, em ambos os grupos o conceito *Romanização* foi o mais referido.

Na questão 10.3. perguntamos aos alunos se a leitura do livro ou de algum capítulo teria suscitado curiosidade de pesquisar mais informação sobre a temática lida. As suas respostas estão representadas no gráfico 43. Através deste podemos concluir que 12 alunos sentiram necessidade de pesquisar mais informação sobre a civilização romana e a cidade de Roma depois de lerem o livro. Dois alunos referiram não ter sentido curiosidade de pesquisar mais sobre determinado assunto porque num dos casos o aluno considerou que o livro continha o essencial e no outro caso o aluno referiu que já tinha visitado várias vezes Roma e conhecia alguns factos descritos no livro em estudo. Todavia, outros 10 alunos não responderam à questão em análise. Na categoria *Outros* encontram-se respostas que não respondem claramente à questão.

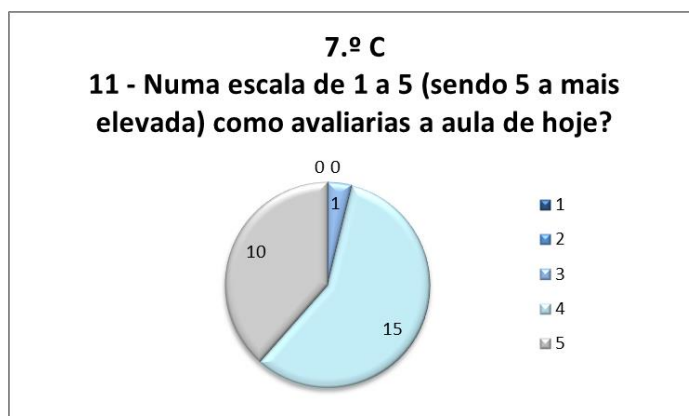
Gráfico 43



Solicitamos aos alunos que justificassem a curiosidade e necessidade de pesquisar mais informações sobre a temática do livro. Entre as respostas destacamos as que se encontram no quadro 16 (Anexo 18).

Na questão 11 procuramos saber qual a avaliação, numa escala de 1 a 5 (sendo que 5 era a mais elevada), que os alunos atribuíam à aula em análise, ou seja, naquela em que recorremos à literatura infantojuvenil para lecionar conteúdos temáticos (Gráfico 44).

Gráfico 44



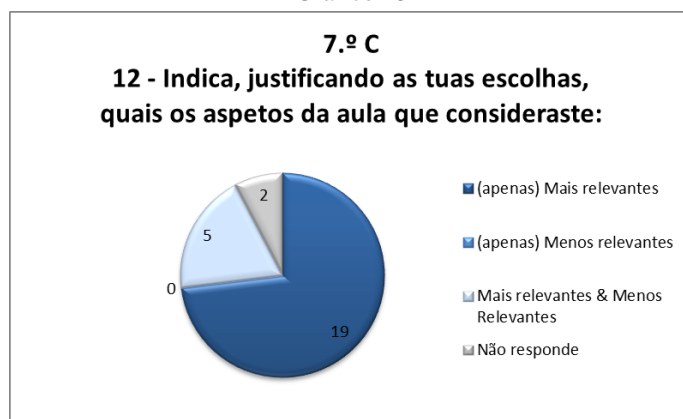
De acordo com o gráfico 44, 15 alunos, logo mais de metade da turma, classificou a aula de *positiva* (nível quatro), dez alunos avaliaram-na de *muito positiva* (nível cinco), e um aluno considerou-a *satisfatória* (nível três). Comparativamente ao *grupo de controlo*, verificaram-se mais alunos que classificaram a aula com nível cinco (13 alunos), e apenas nove classificaram-na com nível quatro (Gráfico 33). No entanto, neste grupo ainda houve

um aluno que classificou a aula com nível dois, e no *grupo experimental* essa situação não se verificou.

Pedimos igualmente aos alunos que fundamentassem a sua avaliação (Quadro 17 – Anexo 18). De acordo com os exemplos transcritos, os alunos apreciaram de forma positiva a utilização da obra literária na aula de História (C19). Contudo, nas suas justificações acabaram por fazer essencialmente uma avaliação da prestação da professora, considerando que foi explícita e interagiu com os alunos, esclarecendo dúvidas.

Na última questão (Questão 12) solicitamos aos alunos que nos indicassem quais os aspetos mais relevantes e menos relevantes da aula (à semelhança da questão nove do inquérito ao *grupo de controlo*). Nesta turma, e de acordo com o gráfico 45, nenhum aluno apontou apenas aspetos menos positivos da aula. A maioria da turma (73%) apenas indicou os aspetos mais relevantes, e cinco alunos mencionaram ambos os aspetos. Dois alunos não responderam à questão.

Gráfico 45



Entre os cinco alunos que mencionaram aspetos menos relevantes, dois identificaram a leitura de excertos do livro, um aluno referiu os fatores de integração dos romanos, um aluno mencionou as fichas de trabalho, e um outro aluno ainda referiu as conquistas que os romanos realizaram.

Entre os aspetos mais relevantes da aula, os alunos destacaram as explicações da professora e o diálogo orientado; a leitura de excertos do livro; a visita virtual ao Museu Capitolino; os esquemas síntese; a apresentação digital (*powerpoint*); o vocabulário histórico e os conteúdos temáticos.

A questão 12 pedia ainda aos alunos que justificassem as suas escolhas. Porém, só dois alunos se justificaram: o aluno C7 identificou a clareza das explicações da professora

como o aspeto mais relevante da aula, argumentando que “a professora é explícita, deixa-nos responder e expor as nossas dúvidas”; e o aluno C11 identificou os conteúdos temáticos como o ponto mais importante da aula porque “(...) culmina na expansão do meu conhecimento.”

Em síntese, os recursos mais apreciados pelo *grupo de controlo* foram a internet; o excerto do filme *Gladiator*; imagens, mapas e documentos escritos (Gráfico 27). No entanto, os alunos revelaram ter aprendido mais através da apresentação digital (*powerpoint*) tendo sido este recurso apontado como o aspeto mais relevante da aula (Gráficos 28 e 34, respetivamente). Foi através deste recurso também que os alunos referiram ter aprendido novos conceitos, sendo o de Romanização o mais assinalado (Gráfico 30). Relativamente às estratégias, as mais apreciadas foram as *sínteses orais e escritas* e o *diálogo orientado pelo professor* (Gráfico 29). De acordo com os alunos, foi simultaneamente através do *diálogo orientado pelo professor* que aprenderam vocabulário novo, nomeadamente o termo *Romanização* (Gráfico 32).

Embora nem todos os alunos do *grupo experimental* tivessem lido a obra no início do seu estudo (Gráfico 36), metade da turma, no final da aula, considerou a literatura infantojuvenil como um recurso didático muito positivo na construção do conhecimento histórico (Gráfico 41). Onze alunos classificaram a estória sobretudo de *interessante* e *divertida* (Gráfico 37), com a qual adquiriram vocabulário novo, tendo sido o conceito de *Romanização* o mais apontado também por este grupo (Gráfico 42). Doze alunos revelaram que sentiram curiosidade em pesquisar mais informação sobre o conteúdo da estória depois de a ler (Gráfico 43), e concluíram que esta foi uma mais-valia para a aula de História (Gráfico 44), tendo sido assinalada como um dos aspetos mais relevantes de toda a aula (Gráfico 45).

1.2. A narrativa na aula de História

A nossa investigação centrou-se nas narrativas elaboradas pelos alunos a partir de recursos didáticos “tradicionais” (Anexos 6 e 8) e da obra literária infantojuvenil *O Mistério das Catacumbas Romanas* da autora Mafalda Moutinho (Anexos 5 e 7). Pretendemos, como já referimos anteriormente, categorizar as ideias históricas manifestadas pelos alunos, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Significa isto que procedemos à análise e categorização narrativas produzidas pelos alunos, adiante designadas por **NA D** (Narrativas dos Alunos do 7.º D, *grupo de controlo*) e **NA C** (Narrativas dos Alunos do 7.º C, *grupo experimental*).

Para concretizar esta opção adotamos os procedimentos metodológicos recomendados na análise de conteúdo mais complexa, designada por *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss e Corbin, 1991) e, para a análise das narrativas dos alunos, inspirámo-nos nas categorias criadas por Parente (2004) num trabalho de investigação para a sua dissertação de mestrado, intitulada *A Narrativa na Aula de História*. Dentro deste quadro metodológico, começamos por separar, examinar e comparar os dados para depois conceptualizar e categorizar as informações obtidas (Parente, 2004:90).

Num primeiro momento, analisámos as narrativas à luz das metas de aprendizagem definidas para o 7.º ano como pode constatar-se nos anexos 19 e 21 correspondentes às **NA D** e nos anexos 20 e 22 correspondentes às **NA C**.

Num segundo momento procedemos a uma análise de conteúdo mais complexa (*Grounded Theory*) de cada narrativa, comparámos narrativas e através de um processo de codificação aberta, organizámos conjuntos de NA com estruturas idênticas, dentro de cada turma. Emergiram quatro níveis de elaboração das narrativas de um nível menos elaborado para um mais elaborado, permitindo-nos compreender que tipo de narrativas constroem os alunos a partir dos recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, e categorizar as ideias históricas dos alunos no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Numa fase final deste processo de leitura, sentimos necessidade de confirmar a fonte de algumas informações incorporadas nas narrativas pelos alunos. Para tal, questionámos os alunos (11 alunos do 7.º D, e cinco do 7.º C), informalmente sobre esse aspeto.

Há que referir que no caso das **NA D** só temos praticamente metade da amostra, ou seja, só metade da turma entregou as atividades “*Se eu fosse um Imperador Romano...*” e “*Se eu fosse um Senador Romano...*”, por isso, no total temos 27 narrativas. Verifica-se praticamente o mesmo no caso das **NA C**, que no total são 31 narrativas. Outro aspeto a salientar é o facto do aluno D1 (*grupo de controlo*) no anexo 19 não corresponder ao mesmo indivíduo identificado por D1 no anexo 21, passando-se exatamente o mesmo no *grupo experimental*, isto é, o aluno C1 no anexo 20, poderá não corresponder à mesma pessoa identificada por C1 no anexo 22, porque os números foram atribuídos aleatoriamente não considerando a identificação do aluno.

Assim, num primeiro momento, começamos por identificar nos anexos 19 a 22 os alunos que entregaram as narrativas e os que cumpriam o número de linhas definidas em cada atividade. De seguida, iniciamos a análise das narrativas à luz das metas de aprendizagem definidas para o 7.º ano, nomeadamente a Meta de Aprendizagem

Intermédia 7 - *O aluno descreve, sucintamente, como vivia e interagia a sociedade romana, indicando de forma implícita ou explícita alguns condicionalismos, motivações e consequências da ação humana* (Compreensão histórica contextualizada)¹¹.

No momento da leitura das narrativas do *grupo de controlo*, identificamos:

- no anexo 19, as narrativas que respeitavam a essência do enunciado da atividade *“Se eu fosse um Imperador Romano...”* (Anexo 6), ou seja, *“Imagina que eras o Otávio Augusto. Elabora uma autobiografia...”*, e os respetivos tópicos de orientação, isto é, *“a tua descrição física e psicológica; os poderes que possuías enquanto imperador; as medidas tomadas para manter um clima de paz (Pax Romana) em tão vasto império”*;

- no anexo 21, as narrativas que cumpriam a ideia principal da atividade *“Se eu fosse um Senador Romano...”* (Anexo 8), ou seja, *“Imagina que eras um Senador romano e que estavas nas Termas de Trajano. Descreve como seria esse momento diário...”*, e os respetivos tópicos de orientação *“a tua descrição física e psicológica; os teus poderes/funções; as pessoas com quem te relacionavas; a importância de frequentares as termas diariamente”*.

No caso das narrativas do *grupo experimental*, identificamos:

- no anexo 20, as narrativas que cumpriam o objetivo principal da atividade, com originalidade e criatividade, *“Se eu fosse um Imperador Romano...”* (Anexo 5), ou seja, *“Imagina que eras o Imperador Nero (37 d.C. – 68 d.C.) e que surpreendias os Primos quando eles visitaram a Domus Aurea”*, e os respetivos tópicos de orientação, isto é, *“a tua descrição física e psicológica; os poderes que possuías enquanto imperador; as razões que te levaram a construir a Domus Aurea e os materiais com que a embelezaste”*;

- no anexo 22 as narrativas que cumpriam o cerne da atividade *“Se eu fosse um Gladiador Romano...”* (Anexo 7), ou seja, *“Imagina que eras um Gladiador e que podias mudar o final da história. Então, imagina que o encontro final se passava no Coliseu e que descobrias as intenções dos bandidos”*, e os respetivos tópicos de orientação *“a descrição do Coliseu; a tua descrição física e psicológica; quem eram os gladiadores e o que faziam; a tua reação e os sentimentos despertados pela situação a que assistias”*.

Após esta tarefa, ainda verificamos quais as NA, quer no *grupo de controlo* quer no *grupo experimental*, que apresentavam um texto estruturado (que apresentavam uma introdução, desenvolvimento e conclusão) e um fio condutor entre a criatividade e os conhecimentos adquiridos nas aulas de História.

¹¹ <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6> (consultado em 09/09/2013).

Após o preenchimento dos anexos 19 a 22, e estabelecendo comparações entre eles, concluímos que:

- de acordo com os quadros (Anexos 19 e 21), referentes às narrativas elaboradas pelo *grupo de controlo*, verifica-se uma progressão no desempenho dos alunos. Há melhorias significativas quer na originalidade, quer na estrutura e coerência do texto, quer no cumprimento dos tópicos do enunciado, quer na demonstração de conhecimentos e aprendizagens realizadas na aula de História;

- de acordo com os anexos 20 e 22, referentes às narrativas construídas pelo *grupo experimental*, verifica-se, de uma forma geral, um melhor desempenho dos alunos na primeira narrativa “*Se eu fosse um Imperador Romano...*” (Anexo 20). Ou seja, os alunos revelam uma maior criatividade na elaboração da sua estória e conseguiram demonstrar a aplicação das aprendizagens realizadas em sala de aula, de forma mais evidente. Destaca-se a narrativa do aluno C6, em todos os parâmetros. Contudo verifica-se, através do anexo 22, que as narrativas de quatro alunos (C6, C7, C9 e C10) evidenciam claramente os tópicos exigidos no enunciado da tarefa, destacando-se esses alunos na narrativa “*Se eu fosse um Gladiador Romano...*” (Anexo 22). Ou seja, embora o panorama seja mais positivo na tarefa “*Se eu fosse um Imperador Romano...*” (Anexo 20), é na tarefa “*Se eu fosse um Gladiador Romano...*” (Anexo 22) que se verifica um maior número de narrativas mais completas, de acordo com os parâmetros de avaliação;

- comparando as **NA D** e as **NA C** (anexos 19 e 20), a avaliação é mais positiva, em geral, no *grupo experimental* (Anexo 20) em todos os parâmetros de avaliação, embora seja no *grupo de controlo* (Anexo 19) que se regista um maior número de alunos (D6 e D8) com melhor desempenho em todos os parâmetros, mas também com pior desempenho (D5, D10 e D11);

- comparando as **NA D** e as **NA C** (Anexos 21 e 22), podemos concluir que os resultados são mais positivos no caso das **NA C**, à exceção do parâmetro que avalia a originalidade e criatividade. No caso das **NA C** (Anexo 22) destacam-se as narrativas de quatro alunos (C6, C7, C9 e C10) em todos os parâmetros, enquanto que nas **NA D** (Anexo 21) apenas se destacaram as narrativas de dois alunos: D1 e D4. Nas **NA D** (Anexo 21) verificou-se também uma maior dificuldade dos alunos em aplicarem aprendizagens realizadas nas aulas de História (D9, D10, D11, D12 e D13), bem como na elaboração de um texto estruturado e coerente (D7, D13 e D14).

Ou seja, no geral, os resultados são mais positivos no *grupo experimental*.

Na segunda fase, realizamos uma triagem e agrupamos conjuntos de NA com estruturas idênticas, quer no *grupo experimental* quer no *grupo de controlo*. Com a triagem

e agrupamento dos textos produzidos, obtivemos quatro categorias de narrativas. Seguindo esta categorização, definimos quatro níveis de elaboração (Anexo 23) que vão do menor grau ao maior grau de elaboração, e aos quais correspondem diferentes níveis de compreensão histórica. (Anexo 24)

No final da triagem e agrupamento de conjuntos de narrativas obtivemos os resultados apresentados no quadro 18.

Quadro 18 – Número de narrativas por nível de elaboração

Grupos	Atividade	Níveis de elaboração				Total
		1	2	3	4	
Grupo Experimental	“Se eu fosse um Imperador Romano...” (Anexo 20)	1	6	7	2	16
	“Se eu fosse um Gladiador Romano...” (Anexo 22)	2	8	1	4	15
	Total	3	14	8	6	31
Grupo de Controle	“Se eu fosse um Imperador Romano...” (Anexo 19)	5	4	3	1	13
	“Se eu fosse um Senador Romano...” (Anexo 21)	6	4	2	2	14
	Total	11	8	5	3	27

Analisando o quadro constatamos que os alunos do *grupo experimental* apresentam melhores resultados comparativamente ao *grupo de controle*. Quer isto dizer que, no primeiro grupo, registamos mais narrativas no nível quatro (*Descrição Explicativa Contextualizada*) e mais narrativas no nível três (*Descrição Explicativa*). E, embora, no *grupo experimental* se registem 14 narrativas no nível dois (*Descrição Simples*) e, no *grupo de controle* se registem oito é, neste último, que se regista um maior número de narrativas fragmentadas e sem coerência (11 narrativas).

Como já referimos, elaboramos uma codificação aberta que nos permitiu criar quatro níveis de elaboração da narrativa, que se distribuem entre o menor e o maior grau de elaboração (Anexo 23), e a que correspondem diferentes níveis de compreensão histórica (Anexo 24). Assim, apresentaremos um exemplo de NA para cada um desses níveis, tendo o cuidado de os distribuir equitativamente entre o *grupo experimental* e o *grupo de controle*. Segue-se a apresentação de exemplos de diferentes níveis conceptuais encontrados nas narrativas dos alunos, que são acompanhados pela análise de conteúdo de cada narrativa.

EXEMPLO 1

Nível 1 – FRAGMENTOS

Caracterização

Narrativa não visível ou visível mas vaga, com frases soltas sem ligação entre os passos. Utilização de referências espaciotemporais, factos, acontecimentos e protagonistas, sem grande rigor histórico, apresentados através de uma sequência organizativa simples. Não responde às indicações do enunciado, e não evidencia compreensão histórica.

Narrativa sem criatividade.

Exemplo de narrativa dos alunos neste nível: **NA D11** (Anexo 25)

Transcrição da NA D11

“Se eu fosse um Senador gostava de andar arranjado, ir ao barbeiro, via espectáculos. Era alto e não gostava que se mete-sem na minha vida.

Tinha o poder de mandar em todos e quem desobedesse às minhas ordens seria castigado.

Não havia plebeus, eramos todos iguais

Relacionava-me mais com as pessoas nas termas, e depois oferecia-lhes um banquete.

Frequentava as termas diariamente por causa dos meus amigos plebeus e para conviver.

De manhã ia ao barbeiro, depois ia almoçar. Logo em seguida ia a museus e depois do banquete à noite ia a espectáculos.

Protegeria sempre o meu povo.”

Interpretação do texto:

Analisando a narrativa do aluno D11 verifica-se que a mesma não cumpre o número de linhas disponibilizadas nem “veste a pele” de um Senador Romano. Não apresenta um fio condutor, nem encadeamento entre as afirmações.

A narrativa é composta por frases curtas e simples, e não é possível distinguir os três momentos fundamentais de uma composição escrita: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Embora o aluno apresente esporadicamente algumas ideias retidas na aula quando escreve “*Se eu fosse Senador gostava (...) de ir ao barbeiro, via espectáculos.*”, é evidente

a dispersão e contradição de ideias “*Tinha o poder de mandar em todos e quem desobedesse às minhas ordens era castigado. Não havia plebeus, eramos todos iguais.*”

Verifica-se que o aluno não aplica os conhecimentos adquiridos na aula nem os conceitos históricos básicos relativos à sociedade romana e aos locais frequentados pelo seu personagem. Não faz contextualizações temporais, não localiza o *Senador* na pirâmide social nem refere os seus poderes nem as pessoas com quem convivia.

A narrativa do aluno é vaga e afasta-se do objetivo do enunciado bem como do acontecimento central “*a importância de frequentares termas diariamente*”.

O aluno mostra falta de criatividade na sua narrativa e afastamento em relação ao que se pretendia que realizasse com a tarefa. Não consegue colocar-se no lugar de um Senador, abstrair-se do seu tempo atual e “experimentar” um tempo diferente aplicando as suas aprendizagens. Demonstrou também não ter recorrido a documentos estudados na aula nem às aprendizagens realizadas.

Por isso consideramos que a **NA D11** se enquadra no nível 1, ***Fragmento***, pois apresenta ideias fragmentadas e uma reduzida compreensão histórica da vida de um Senador situando-se, por isso, ainda num nível de ***Compreensão Muito Restrito*** (Anexo 24).

EXEMPLO 2

Nível 2 – DESCRIÇÃO SIMPLES

Caracterização

Narrativa com estrutura visível, apresentando ligações implícitas entre os passos. Pode apresentar também frases soltas ou vagas e, embora com uma argumentação simples, refira factos, acontecimentos e protagonistas, com vários detalhes e poucas referências espaciotemporais.

Representa pelo menos três tópicos do enunciado, e revela pouca compreensão histórica, logo pouco rigor histórico.

Narrativa pouco criativa.

Exemplo de narrativa dos alunos neste nível: **NA C10** (Anexo 26)

Transcrição da NA C10

“Eu sou o Imperador Nero sou alto, moreno, de cabelo castanho, bonito e elegante, sou lutador para obter Roma em primeiro lugar, gosto de mandar e de exercer todos os poderes enquanto Imperador, sou Rei Sol, porque por Roma ser a minha cidade e gosto muito de ter muitos pavilhões e jardins com quase cem hectares e gosto muito da minha estátua de trinta e cinco metros.

Sabes, enquanto Imperador de Roma possuo muitos poderes políticos que são poderes judiciais, poderes legislativos, poderes absolutos e muitos mais poderes.

As razões para conhecer a Domus Aurea é, porque tem muitas coisas bonitas e fala sobre coisas romanas como por exemplo, estradas romanas, pontes romanas, numeração romana, produtos de Roma, latim e demais coisas e também fala de mim, “O Imperador Nero”.

Tenho uma coisa para vos contar, eu falei com os primos sobre as catacumbas romanas, a Domus Aurea e o Coliseu de Roma e contei tudo o que sabia e ficaram admirados quando souberam que eu era o Impera Nero.

Tudo começou assim, estava a passar pelo Coliseu de Roma e vi três adolescentes a passar pelo Coliseu e eles vieram ter comigo e disseram:

- Senhor, sabe tudo sobre Roma? – disseram os primos.
- Meninos, sei tudo – disse eu...

E lá eu contei tudo sobre a Domus Aurea, as Catacumbas Romanas, do Coliseu de Roma e tudo o que sabia sobre os romanos e de Roma.

- Icha, o senhor, sabe mesmo tudo? – disseram os primos.

- Sei, pois sou o imperador Nero – disse eu.
- É o Imperador que matou a sua mãe e as suas duas mulheres?- disse a Ana.
- Calada – disse Maria a Ana.
- Sabe como se chamava a Roménia naquela altura? – disse André.
- A Roménia chama-se Dácia – disse eu.
- Adeus – disse os primos.
- Adeus – disse eu.

Fiquei contente com aquela conversa que tive com os primos, de eles quererem saber tudo sobre Roma e de recordar o meu tempo de Imperador.”

Interpretação do texto:

Analisando o segundo exemplo de NA, verifica-se que esta cumpre o número mínimo de linhas definidas, e o aluno assume o personagem de Imperador Romano “*Eu sou o Imperador Nero (...) Sabes, enquanto Imperador de Roma possuo muitos poderes...*”.

Percebe-se que existe um fio condutor visível mas vago, entre os diferentes elementos da estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). Quer isto dizer que, conseguimos demarcar, embora de forma pouco consistente, os elementos da estrutura narrativa, embora a introdução seja muito descritiva, o desenvolvimento débil e a conclusão muito breve. Verifica-se que o aluno recorre a informação e conhecimentos adquiridos através das aulas e da obra literária estudada, porém, esses conhecimentos revelam-se nalgumas situações incoerentes.

Na introdução (primeiro parágrafo) é visível a descrição simples e dispersa que o aluno faz do Imperador Romano para além da dificuldade na construção frásica e na pontuação da mesma. O aluno refere que o Imperador tem “*poderes absolutos e muitos mais poderes*” mas não revela quais nem qual a posição do Imperador na pirâmide social romana, demonstrando dessa forma alguma imprecisão e falta de domínio dessa informação histórica. O aluno procura também estabelecer uma relação causal, “*sou Rei Sol, porque por Roma ser a minha cidade e gosto muito de ter muitos pavilhões e jardins com quase cem hectares...*”, ou seja, entre a extravagância e o esbanjamento de dinheiros públicos, mas a dificuldade em estabelecê-la torna-a implícita, reforçando a ideia da falta de domínio da informação.

Sem ligação explícita, o aluno inicia o desenvolvimento da narrativa. Verificam-se algumas afirmações vagas, como por exemplo, “*As razões para conhecer a Domus Aurea é, porque tem muitas coisas bonitas e fala sobre coisas romanas...*”. No terceiro parágrafo da narrativa constatamos igualmente que o aluno tenta aplicar conhecimentos adquiridos

na aula de História mas sem sucesso, como por exemplo quando afirma *“As razões para conhecer a Domus Aurea é, porque tem muitas coisas bonitas e fala sobre coisas romanas como por exemplo, estradas romanas, pontes romanas, numeração romana, produtos de Roma, latim e demais coisas e também fala de mim, “O Imperador Nero”, ou seja, o aluno limita-se a descrever os fatores de integração dos povos conquistados no Império Romano e associa-os à Domus Aurea e à sua decoração, revelando por isso, pouca compreensão histórica sobre o tema. Num outro momento refere “E lá eu contei tudo sobre a Domus Aurea, as Catacumbas Romanas, do Coliseu de Roma e tudo o que sabia sobre os romanos e de Roma.”*, mas não revela em momento algum o que de facto sabe sobre o assunto. Um outro exemplo *“É o Imperador que matou a sua mãe e as suas duas mulheres? (...) Sabe como se chamava a Roménia naquela altura?”* mostra que o aluno pretende acrescentar mais informação à sua narrativa (informação oriunda da obra infantojuvenil estudada), mas esta surge descontextualizada na lógica do seu texto e fragmentada, demonstrando novamente falta de domínio dessa informação. Neste último exemplo o aluno procura ainda estabelecer uma relação causal entre a personalidade de Nero e as consequências dos seus atos, ou seja, implicitamente pretende transmitir que o Imperador era tirano e maquiavélico, recorrendo a informação que lhe parece essencial.

A conclusão é visível mas muito sintética, “ôca”. Não apresenta qualquer encadeamento com o momento anterior.

Em síntese podemos afirmar que a **NA C10** apresenta uma estrutura visível com conteúdo descritivo e vago nalgumas situações. O aluno apesar de “vestir o papel” do Imperador Romano, é pouco criativo e não consegue revelar conhecimento histórico rigoroso na sua narrativa, apesar de recorrer a informações da obra literária infantojuvenil e a conhecimentos adquiridos na aula de História. Não obedece totalmente ao enunciado da atividade *“Imagina (...) que surpreendias os Primos quando eles visitavam a Domus Aurea (...)”*, faz referências temporais imprecisas e não consegue relacionar factos e acontecimentos históricos.

Por essas razões consideramos que a **NA C10** se enquadra no nível 2, **Descrição Simples**, e o aluno demonstra uma **Compreensão Ainda Restrita** (Anexo 24) da situação histórica.

EXEMPLO 3**Nível 3 – DESCRIÇÃO EXPLICATIVA**Caracterização

Narrativa elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Responde aos tópicos do enunciado e estabelece relações causais implícitas ou explícitas entre os factos, acontecimentos e protagonistas, fazendo referências espaciotemporais. Narrativa com detalhes, que revela compreensão histórica.

Narrativa criativa.

Exemplo de narrativa dos alunos neste nível: **NA D6** (Anexo 27)

Transcrição da NA D6

“O meu nome é Caio Júlio César Octaviano, conhecido como César Augusto. Nasci no dia 27 de Setembro no ano de 63 a.C. em Roma, capital do Império Romano.

Sou filho de Caio Octávio Turino, edil, pretor e senador em Roma e procônsul na Macedônia e de Ácia Balba Cesônia. Meu tio-avô, Júlio César era o homem mais poderoso de Roma. Adoptou-me como filho em testamento. A 15 de março de 44 a.C. meu tio-avô foi assassinado enquanto eu estava em Ilíria a servir o exército. Retomei para Itália e fui informado que era herdeiro adoptivo de César. Casei-me com três mulheres: Clódia Pulcra, Escríbônia e Lúvia Drusila. Tenho uma filha com Escríbônia, que se chama Júlia a Maior.

Sou alto, tenho o corpo musculado, um rosto magro e uns olhos expressivos. Acho-me inteligente, batalhador, austero e conservador.

A minha dinastia ficou conhecida como Júlio-Claudiana. Comecei a governar o Império Romano a 16 de janeiro de 27 a.C.. Detenho o poder absoluto: poder executivo, legislativo e judicial. Sou comandante supremo do exército, tenho o direito de veto sobre as decisões do Senado, nomeo governadores para as províncias, mando cunhar a moeda e sou chefe da Religião Romana.

Durante o meu império impus a pax romana, ou seja, eliminamos a maior parte dos focos de resistência e das rebeliões através da força, aumentando assim a arrecadação tributária, para fortalecer as finanças públicas. No período em que reinei é considerado pelos historiadores um dos mais prósperos do Império Romano, tanto no tocante ao desenvolvimento económico quanto ao cultural.

Fui o primeiro Imperador Romano.”

Interpretação do texto:

A **NA D6** é o exemplo de uma unidade escrita com uma estrutura narrativa visível e consistente, que apresenta um fio condutor entre os diferentes momentos do texto. O aluno cumpre o número de linhas disponibilizadas para a realização da atividade, cumpre os objetivos do enunciado da tarefa, e é claro ao assumir o papel de Imperador quando afirma *“O meu nome é Caio Júlio César Octaviano Augusto...”*.

A narrativa é composta por frases simples, bem elaboradas, e que retratam o domínio da informação e os conhecimentos adquiridos através de várias fontes informativas.

Na introdução o aluno faz uma apresentação histórica detalhada do seu personagem, com a preocupação de explicar as diferentes etapas do seu percurso social. Verifica-se que o aluno recorre a informação e conhecimentos adquiridos através da aula de História e da internet (situação confirmada posteriormente em entrevista informal com o aluno), daí que, algumas delas sejam informações não essenciais como quando refere *“(…), edil, pretor e senador em Roma e procônsul na Macedônia e de Ácia Balba Cesônia.”*. O aluno tem também o cuidado de coordenar referências temporais e espaciais como por exemplo *“Nasci no dia 27 de Setembro no ano de 63 a.C. em Roma, capital do Império Romano.”* ou mais adiante quando refere *“A 15 de março de 44 a.C. meu tio-avô foi assassinado enquanto eu estava em Ilínia a servir o exército.”*. No segundo parágrafo assinalamos também um erro ortográfico na palavra *“Escribrônia”* e um erro na referência a *“Júlia a Maior”*, quando o aluno deveria escrever *“Escribônia”* e *“Júlia a Velha”* respetivamente.

No quarto parágrafo o aluno passa para o desenvolvimento da narrativa. É um texto sintético mas muito consistente em conteúdo histórico. Para o elaborar o aluno referiu, em entrevista, ter consultado o manual da disciplina, a internet e as sínteses escritas na aula de História. Mais uma vez o aluno teve a preocupação de fazer referências espaciotemporais relativamente ao seu período de governo através da referência *“A minha dinastia ficou conhecida como Júlio-Claudiana. Comecei a governar o Império Romano a 16 de janeiro de 27 a.C.”*, ou seja, além da curiosidade introduzida, *dinastia Júlio-Claudiana*, ainda coordenou as diferentes noções de espaço e de tempo.

Entre o quarto e o quinto parágrafo existe uma ligação lógica explícita, pois o aluno descreve os seus poderes no momento anterior e explica as suas ações e intenções no momento posterior. Fá-lo através da seguinte afirmação *“Durante o meu império impus a*

pax romana, ou seja, eliminamos a maior parte dos focos de resistência e das rebeliões através da força, aumentando assim a arrecadação tributária, para fortalecer as finanças públicas.”. Com esta frase, além da lógica interna, verificamos que o aluno revela uma compreensão histórica do assunto.

A conclusão é visível, embora o aluno a tenha iniciado ainda no momento do desenvolvimento da narrativa (quinto parágrafo). É sintética mas igualmente consistente quando o aluno se situa temporalmente e descreve o contexto da época. “*No período em que reinei é considerado pelos historiadores um dos mais prósperos do Império Romano, tanto no tocante ao desenvolvimento económico quanto ao cultural. Fui o primeiro Imperador Romano.*”. Apesar da estrutura frásica não estar totalmente correta, verifica-se que o aluno compreendeu o assunto e usa as ideias chave: quem foi o imperador Otávio Augusto e a grandiosidade do Império Romano.

Podemos então concluir que a **NA D6** apresenta uma estrutura visível e o conteúdo tem uma lógica interna consistente. O aluno recorre a informação essencial e não essencial, descreve e explica situações históricas e não se afasta do objetivo principal do enunciado. Tem a preocupação de encadear os factos entre si, estabelecer relações causais implícitas e explícitas, e coordenar referências espaciotemporais. Apresenta encadeamento entre os diferentes elementos da estrutura narrativa e entre as informações retiradas da internet, do manual adotado e os conhecimentos adquiridos na aula de História.

Por isso consideramos que a **NA D6** enquadra-se no nível 3, *Descrição Explicativa*, e posiciona-se num nível de *Compreensão Descritivo Explicativo* (Anexo 24) da situação histórica.

EXEMPLO 4

Nível 4 – DESCRIÇÃO EXPLICATIVA CONTEXTUALIZADA

Caracterização

Narrativa elaborada com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente. Responde a todos os tópicos do enunciado, apresentando ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos, justifica as ações dos protagonistas fazendo interferir explicitamente as consequências e resultados desses acontecimentos e ações.

Narrativa com vários detalhes e com rigor histórico, que revela compreensão histórica da situação.

Narrativa muito criativa.

Exemplo de narrativa dos alunos neste nível: **NA C6** (Anexo 28)

Transcrição da NA C6

“Olá! Eu sou o gladiador Negro. Eu, como quase todos os gladiadores, sou um lutador escravo treinado na Roma Antiga. Luto com outros gladiadores para divertir a plateia do Coliseu de Roma. Sou bem constituído e muito forte. Uso uma armadura e uma espada curta chamada gládio. Daí o nome “Gladiador”. Não sou muito inteligente mas tenho uma enorme vontade de vencer.

De repente, comecei a ouvir uns barulhos. Então, saí do quadro onde estava pintado e segui os sons até me deparar com uma porta. Abri a porta e subi umas escadas. Então, apercebi-me de que estava no coliseu. O Coliseu é um edifício enorme. A parede exterior era formada por duas ordens de arcos, colocadas umas por cima das outras. As passagens interiores eram feitas de pedra e betão. Antigamente, havia uma rede de corda suspensa por mastros de madeira por cima das bancadas. Quando estava sol excessivamente quente, colocavam uma cobertura de tela sobre a rede e quando estava a chover, toda a gente se abrigava nas passagens interiores. A arena, estava rebaixada alguns metros. No pavimento da arena, existia um tanque profundo que servia para simular batalhas navais. As bancadas seriam capazes de albergar vinte mil espectadores. As vozes tinham voltado:

- Eu quero aquele medalhão! – disse um homem alto.

- Eu sei, está com o Dragos. Aquele ali, mas fala baixo! – pediu o outro.

Então, descobri que não era o único que os estava a espiar. Do meu lado esquerdo, estavam três miúdos. Um rapaz e duas raparigas. Ia falar com eles, quando vi que um homem de camisa vermelha os agarrou e os levou para baixo, junto do homem alto.

Estava impressionado com o sucedido. Primeiro, não acreditava no estado do coliseu e segundo, estava na presença de ladrões. Deduzi isso pois alguns tinham as caras tapadas e

tinham paus muito grandes nas mãos.

Senti que tinha de fazer algo. Então, levantei-me e coloquei a espada na mão. Primeiro, atirei o homem da camisa vermelha ao chão, deixando-o inconsciente e depois cumprimentei os miúdos.

- Eu sou o André, ela é a Ana e aquela é a Maria. Somos primos. – disse o miúdo.
- Eu sou um gladiador romano.
- Mas estamos no século XXI!
- Eu sei, eu saí de um quadro do Palácio Imperial. Vamos!

Então, dei um grito de luta e comecei a lutar contra os homens. Após dez minutos de luta, estavam já todos caídos no chão. Depois os Primos ligaram à polícia e esta prendeu-os a todos. Quanto a mim, voltei para o quadro com mais uma batalha cumprida.

Fim!”

Interpretação do texto:

O aluno **C6** apresenta uma unidade escrita com uma estrutura narrativa evidente (sobressaindo o elemento *desenvolvimento*), elaborada com lógica interna e coerência na informação escrita. Trata-se de uma narrativa que cumpre integralmente o limite máximo de linhas disponibilizadas para a realização da atividade bem como o objetivo e os tópicos do enunciado.

Embora a narrativa seja mais sintética que o exemplo anterior, o aluno demonstra ser bastante criativo perante este tipo de atividades e consegue apresentar factos históricos devidamente contextualizados e coordenados com informações adquiridas através de fontes diversas que o ajudam a desenrolar a narrativa.

Esta narrativa é, à semelhança do exemplo anterior, composta por frases simples, coerentes, que demonstram a cada passo a empatia histórica do aluno com a situação histórica e o domínio da informação e os conhecimentos adquiridos através de várias fontes.

Na introdução, que ocupa o primeiro parágrafo, o aluno demonstra imediatamente que “veste” o personagem do Gladiador quando afirma “*Olá! Eu sou o gladiador Negro.*”. Faz uma apresentação detalhada do seu personagem, tendo o cuidado de o situar no espaço e na pirâmide social romana, afirmando “*Eu, como quase todos os gladiadores, sou um lutador escravo treinado na Roma Antiga. Luto com outros gladiadores para divertir a plateia do Coliseu de Roma.*”. Neste momento, é ainda possível verificar que o aluno recorre a conhecimentos adquiridos na aula de História, nomeadamente através da análise de documentos iconográficos sobre a imagem de um Gladiador, pois descreve-o como “*bem constituído e muito forte. Uso uma armadura e uma espada curta chamada gládio. Daí o nome “Gladiador”.*”.

No parágrafo seguinte o aluno inicia o desenvolvimento da sua narrativa. É um momento extenso, detalhado e muito criativo, dando cumprimento ao enunciado da tarefa *“Imagina que eras um Gladiador e que podias mudar o final da história.”*. A descrição é tão criativa que o leitor consegue imaginar a cena que o aluno descreve, e, por momentos, deixar-se envolver por ela. O aluno viaja no tempo e coloca-se no meio da ação ao imaginar que *“(…), saí do quadro onde estava pintado e segui os sons até me deparar com uma porta. Abri a porta e subi umas escadas. Então, apercebi-me de que estava no coliseu.”*. A partir daqui o aluno descreve pormenores da arquitetura romana, particularmente no Coliseu, *“O Coliseu é um edifício enorme. A parede exterior era formada por duas ordens de arcos, colocadas umas por cima das outras. As passagens interiores eram feitas de pedra e betão.”*, e acrescenta-lhe uma referência temporal que induz uma noção de tempo longínquo como *“Antigamente (...)”*, e detalhes adquiridos através da obra infantojuvenil estudada, na aula de História e noutras fontes secundárias, de forma coerente, *“(…) havia uma rede de corda suspensa por mastros de madeira por cima das bancadas. Quando estava sol excessivamente quente, colocavam uma cobertura de tela sobre a rede e quando estava a chover, toda a gente se abrigava nas passagens interiores. A arena, estava rebaixada alguns metros. No pavimento da arena, existia um tanque profundo que servia para simular batalhas navais. As bancadas seriam capazes de albergar vinte mil espectadores.”*. Ou seja, o aluno acrescenta informação à sua descrição, estabelecendo relações causais implícitas, demonstrando domínio da informação e compreensão histórica da mesma. A coerência no discurso e a qualidade da construção frásica demonstram uma capacidade de elaboração mais elevada que os exemplos anteriores.

Entre todos os parágrafos existe uma ligação lógica explícita, pois o aluno descreve passo a passo a cena final da história, explica as suas ações e ainda descreve reações e sentimentos despoletados pela situação. Fá-lo através da seguinte afirmação *“Estava impressionado com o sucedido. Primeiro, não acreditava no estado do coliseu e segundo, estava na presença de ladrões (...) Senti que tinha de fazer algo (...) levantei-me (...) atirei o homem ao chão (...) cumprimentei os miúdos.”*. Esta pormenorização coerente e explicativa da situação revela a preocupação do aluno em integrar a história infantojuvenil estudada na sua narrativa, dando cumprimento ao último tópico do enunciado da atividade.

Ainda no desenvolvimento da narrativa, o aluno revela mais um pormenor que evidencia as transferências temporais na sua história, isto é, entre a Roma Antiga e o tempo presente. Ou seja, o aluno consegue “vestir a pele” de um Gladiador, narra os acontecimentos devidamente contextualizados no tempo, mas em determinados momentos

regressa ao tempo presente, nomeadamente quando refere no diálogo “*Mas estamos no século XXI!*”.

A conclusão é visível no último parágrafo. É sintética e coerente, e repete as transferências temporais realizadas pelo aluno quando afirma “*Depois os Primos ligaram à polícia e esta prendeu-os a todos. Quanto a mim, voltei para o quadro com mais uma batalha cumprida.*”.

Em síntese, consideramos que a **NA C6** apresenta uma estrutura visível e o conteúdo tem uma lógica interna consistente. O aluno recorre a informação essencial e descreve e explica situações históricas, cumprindo o objetivo do enunciado. Todos os parágrafos apresentam um encadeamento, e as descrições revelam relações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos. O aluno justifica a ação dos protagonistas e os resultados dos acontecimentos. Verifica-se igualmente que o aluno teve o cuidado de integrar informações retiradas da internet, do manual adotado e os conhecimentos adquiridos na aula de História através da obra *O Mistério das Catacumbas Romanas*.

Nesse sentido, consideramos que a **NA C6** enquadra-se no nível 4, **Descrição Explicativa Contextualizada**, e posiciona-se num nível de **Compreensão Explicativa Contextualizada** (Anexo 24) da situação histórica.

Apresentados os exemplos dos quatro níveis de elaboração de NA, podemos concluir que o *grupo experimental* regista maior número de narrativas no nível quatro (**Descrição Explicativa Contextualizada**) e maior número de narrativas no nível três (**Descrição Explicativa**). E, embora, no *grupo experimental* se registem 14 narrativas no nível dois (**Descrição Simples**) e, no *grupo de controlo* se registem oito é, neste último, que se regista um maior número de narrativas fragmentadas e sem coerência (11 narrativas). Daí que tenhamos optado por incluir uma narrativa tipo *Fragmentos* e outra do tipo **Descrição Explicativa** do *grupo de controlo*, e uma do tipo **Descrição Simples** e outra do tipo **Descrição Explicativa Contextualizada** do *grupo experimental*, para que a distribuição fosse equilibrada entre os grupos.

Assim, julgamos poder concluir que será abusivo relacionar diretamente o maior ou menor nível de elaboração das narrativas com os recursos didáticos utilizados em sala de aula. Todavia, verificamos que no grupo de alunos do grupo experimental o uso da literatura infantojuvenil proporcionou uma aprendizagem mais “divertida” e revelou-se um estímulo à criatividade, à imaginação e à compreensão histórica dos conteúdos programáticos (Exemplo 4, NA C6). Do ponto de vista do professor, a utilização deste

recurso e a implementação das metodologias inerentes ao processo de ensino-aprendizagem revelaram-se estimulantes e desafiadoras.

1.3. Avaliação das aprendizagens

A avaliação sumativa permitiu-nos recolher informações sobre o processo de ensino-aprendizagem (objetivo comum a outras modalidades de avaliação) e avaliar o contributo da utilização da literatura infantojuvenil nas aulas de História.

Os testes de avaliação (Anexos 9 e 10) foram aplicados nas turmas do 7.º C e do 7.º D no final do segundo período do ano letivo 2012/2013.

Já referimos também que a construção do teste procurou ser fiel à metodologia e aos recursos didáticos utilizados pela professora estagiária nas suas regências em ambas as turmas. Previamente à construção dos testes foram elaboradas as respetivas matrizes, isto é, a matriz do teste do 7.º C (Anexo 9.2) e a matriz do teste do 7.º D (Anexo 10.2). Como se pode constatar, a construção dos testes de avaliação orientou-se pelos documentos curriculares em vigor e pela planificação a médio prazo elaborada pelo grupo disciplinar da escola onde decorreu o estágio. Portanto, a construção dos testes orientou-se pelo documento das Metas de Aprendizagem em vigor e incidiu sobre as metas mais trabalhadas em contexto de sala de aula ao longo da unidade didática acima mencionada. Estes instrumentos de avaliação contemplaram os conteúdos temáticos da unidade *B.2. O mundo romano no apogeu do Império*, à exceção da subunidade “*As crenças religiosas*” na turma do 7.º D, por questões de calendário como referimos anteriormente e, por essa razão, os instrumentos avaliativos são compostos por 16 e 14 itens, respetivamente. Ou seja, as 16 e 14 questões que integraram os testes de avaliação dos *grupos experimental e de controlo*, respetivamente, procuravam avaliar as aprendizagens dos alunos, no domínio da compreensão temporal (MA¹² 1), da compreensão espacial (MA 4), da interpretação de fontes (MA 6), da compreensão histórica contextualizada (MA 8), da comunicação em História (MA 12).

Considerando os critérios acima enunciados, no teste de avaliação da turma do 7.º C as questões ainda foram acompanhadas de vários excertos d’*O Mistério das Catacumbas Romanas* e, no teste de avaliação da turma do 7.º D usaram-se recursos ditos “tradicionais”. Em um e outro caso, os recursos e a tipologia de questões não diferiram daqueles que tinham sido usados em sala de aula.

¹² Meta de Aprendizagem.

Os critérios de classificação (Anexos 9.1 e 10.1) “descrevem o padrão ao qual o desempenho do aluno na realização da tarefa se deve reportar”¹³ e, por isso, devem expressar claramente o objeto de avaliação, ou seja, os “parâmetros a analisar no desempenho dos alunos”¹⁴. Os critérios foram elaborados em simultâneo com a elaboração das questões dos testes, respeitaram as regras relativas à elaboração das diversas tipologias de questões e consideraram, ainda, a pontuação a atribuir a cada um dos aspetos que são objeto de avaliação.

De acordo com o Regulamento Interno da Escola Secundária de Paredes, a classificação dos testes e dos trabalhos no ensino básico devem seguir a seguinte escala:

Quadro 21 – Escala de Classificação dos testes e trabalhos dos alunos

ESCALA	CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA
Até 19%	Fraco
20 – 49%	Insuficiente
50 – 69%	Suficiente
70 – 89%	Bom
90 – 100%	Muito Bom

Assim, ao analisarmos os resultados do *grupo experimental* (Anexos 9.3), e do *grupo de controlo* (Anexo 10.3) constatamos o elevado número de positivas. Através do quadro 22, podemos comprovar que 96% dos discentes da turma do 7.º C (que corresponde a 25 alunos) obtiveram uma classificação positiva, assim como toda a turma do 7.º D. No *grupo experimental*, verificou-se que apenas um aluno, que representa 4% da turma, obteve uma classificação inferior a 49 pontos.

¹³ http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=393&fileName=Terminologia_Itens.pdf (consultado em 07/04/2013).

¹⁴ Idem.

Quadro 22 – Número de alunos por classificação qualitativa

ESCALA	CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA	N.º DE ALUNOS	
		7.º C	7.º D
Até 19%	Fraco	0	0
20 – 49%	Insuficiente	1	0
50 – 69%	Suficiente	9	3
70 – 89%	Bom	12	16
90 – 100%	Muito Bom	4	5
	Total	26	24
	Média das classificações	76,0%	79,1%

Através da leitura do quadro 22 também é possível verificar que houve um maior número de classificações de “Bom” em ambas as turmas, embora seja mais evidente na turma do 7.º D. Nesta turma verificaram-se, também, mais classificações de “Muito Bom” (5 alunos) uma menor frequência de avaliação “Suficiente” (3 alunos). Na turma do 7.º C registou-se ainda uma classificação de “Insuficiente” (aluno C24), muito próximo da classificação positiva. A média das classificações foi de 76% no 7.º C e de 79% no 7.º D, que se poderá explicar através de várias razões:

- a turma do 7.º C tem mais dois alunos que a turma do 7.º D, o que pode provocar maior dispersão de casos pela escala classificativa;
- a turma do 7.º C para além de registar uma classificação negativa, também soma mais casos de classificações “*Suficiente*”;
- o teste de avaliação da turma do 7.º C era composto por 16 itens, enquanto que o do 7.º D só tinha 14. O último grupo de questões, Grupo V (que não constava do teste da turma do 7.º D) inclui um item de construção extensa, com tópicos de orientação, para testar a Meta de Aprendizagem 12, ou seja, pretendíamos testar o perfil destes alunos na comunicação histórica (tendo como referência o diagnóstico das turmas, a observação sistemática, a metodologia e os recursos utilizados em uma e outra turma). A cotação deste grupo de itens teve de ser redistribuída pelos outros grupos no teste da turma do 7.º D, porque não existia, sobrevalorizando dessa forma algumas questões comparativamente às semelhantes no teste da turma do 7.º C. Por exemplo, a questão 1.1 (Grupo I) vale nove pontos no teste do 7.º D, e só vale oito pontos no caso do teste do 7.º C; a questão 2. (Grupo I) vale 10 pontos (7.º D) e cinco pontos (7.º C), o que permite aos alunos da turma do 7.º D ter melhor cotação em questões semelhantes. E, pelo facto do *grupo de controlo*

não ter sido submetido à avaliação do Grupo V, um grupo de itens mais exigente por envolver a capacidade de comunicação em História e exigir compreensão histórica do tema, impediu-nos de avaliar estas competências e compará-las com os resultados da turma do 7.º C.

Porém, ao analisarmos com maior atenção os resultados questão a questão, verifica-se que em algumas questões registou-se maior sucesso do que em outras (Anexos 9.3 e 10.3). Seguindo a designação de respostas corretas *corretas*, incompletas e erradas por referência à cotação que lhes foi atribuída (Anexos 9.2. e 10.2) e, cruzando essa informação com a matriz do teste e com a tipologia das questões, podemos concluir o seguinte:

- as questões com maior sucesso no *grupo experimental* (Gráfico 46) foram a 3.1. e 4.1. (Grupo I), a 1.2. (Grupo II), a 1.1., a 1.2., a 2.1. e a 4. (Grupo IV). Já no caso do *grupo de controlo* (Gráfico 47), as questões que registaram maior sucesso foram a 2.2. (Grupo I), a 1.2. (Grupo II), a 1.1. e a 3. (Grupo IV). Em ambos os casos, tratavam-se de questões de seleção e de resposta curta, o que não permitia a avaliação dos níveis elevados das taxonomias cognitivas;

Gráfico 46 – Número de respostas por questão – *grupo experimental*

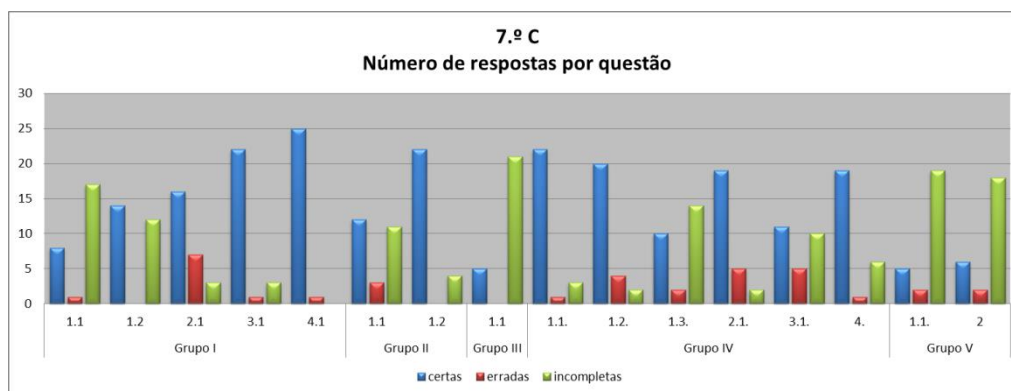
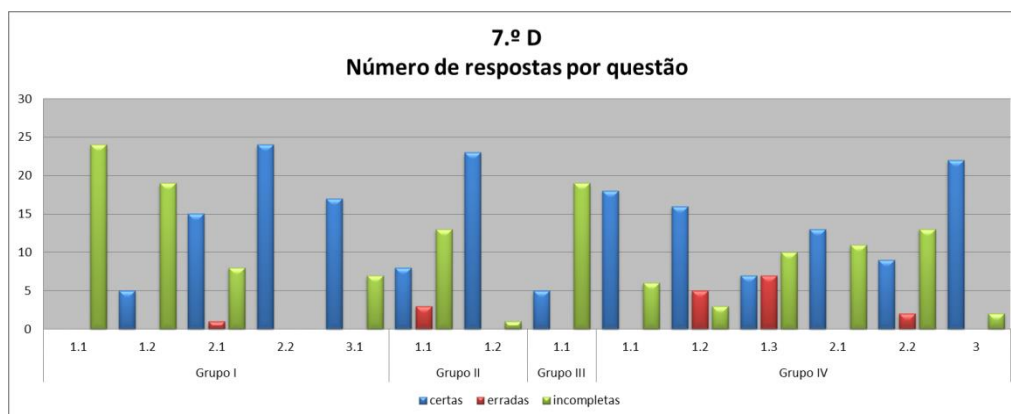


Gráfico 47 – Número de respostas por questão – *grupo de controlo*



- as questões que geraram alguma dificuldade entre os alunos do *grupo experimental* (Gráficos 46 e 49), e cujas respostas foram definidas como *respostas incompletas* foram a 1.1. e 1.2. (Grupo I), a 1.1. (Grupo II), a 1.1. (Grupo III), a 1.3. e 3.1. (Grupo IV), a 1.1. e a 2. (Grupo V). No *grupo de controlo* (Gráficos 47) verificaram-se igualmente dificuldades nas questões 1.1. e 1.2. (Grupo I), 1.1. (Grupo III) e 2.2. (Grupo IV). À exceção da questão 2. (Grupo V – Gráfico 46), as restantes exigiam uma resposta restrita por parte do aluno (embora com alguma liberdade na sua elaboração). São questões que permitem avaliar desempenhos em níveis elevados de taxonomias cognitivas, ou seja, as capacidades de selecionar, analisar, relacionar, integrar e organizar a informação e, por isso, destinam-se a alunos com maior capacidade de expressão escrita. Embora a referida questão 2 (Grupo V) orientasse os alunos (*grupo experimental*) sobre os conteúdos a abordar através de tópicos de orientação, essa registou um elevado número de respostas incompletas;

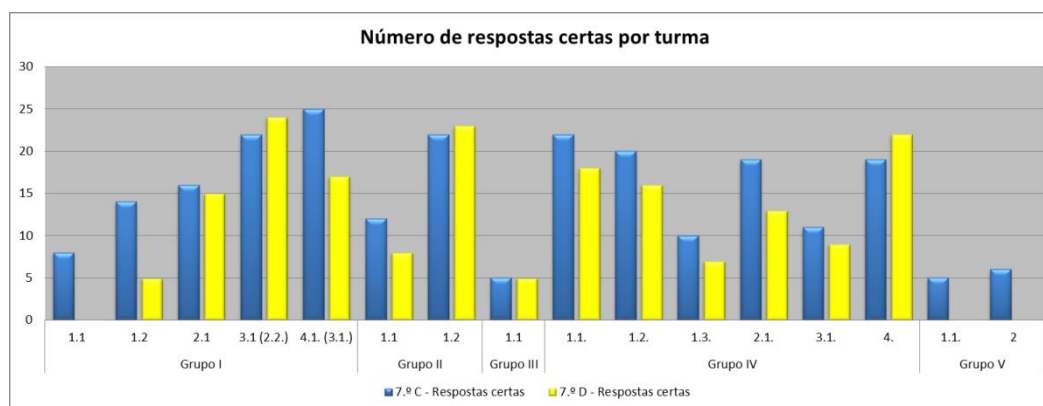
- as questões com maior insucesso, logo designadas por *respostas erradas*, no *grupo experimental* (Gráfico 46) foram a 2.1. (Grupo I), a 1.2., 2.1. e a 3.1. (Grupo IV), e no *grupo de controlo* (Gráfico 47) foram a 1.2. e a 1.3. do Grupo IV. Todas elas implicavam a interpretação de fontes (escritas e iconográficas), às quais se lançavam questões de construção restrita. Estas favorecem os alunos com facilidade de expressão escrita, mesmo não sendo integralmente esse o objetivo da avaliação, e permitem avaliar as capacidades de selecionar, organizar, integrar, relacionar e analisar informação por parte dos alunos.

Desta forma, e tendo em conta a análise anterior dos resultados, podemos inferir as seguintes conclusões:

- a estrutura do teste, nomeadamente a tipologia das questões, é equilibrada, o que permitiu avaliar diferentes níveis cognitivos e verificar quais as questões com maior e menor sucesso entre os alunos;

- o *grupo experimental* obteve um maior número de questões consideradas “certas” (sete questões com elevado sucesso) comparativamente ao *grupo de controlo* que só obteve quatro questões bem sucedidas (Gráfico 48). Mas também obteve um maior número de questões consideradas *incompletas* (oito questões – Gráfico 49) e totalmente *erradas* (quatro questões – Gráfico 50), comparativamente às quatro questões incompletas e duas questões totalmente erradas registadas no *grupo de controlo*. De salientar que no caso do *grupo experimental* dois casos de respostas incompletas correspondem ao Grupo V que não consta do documento de avaliação do *grupo de controlo*;

Gráfico 48 – Número de respostas certas por turma

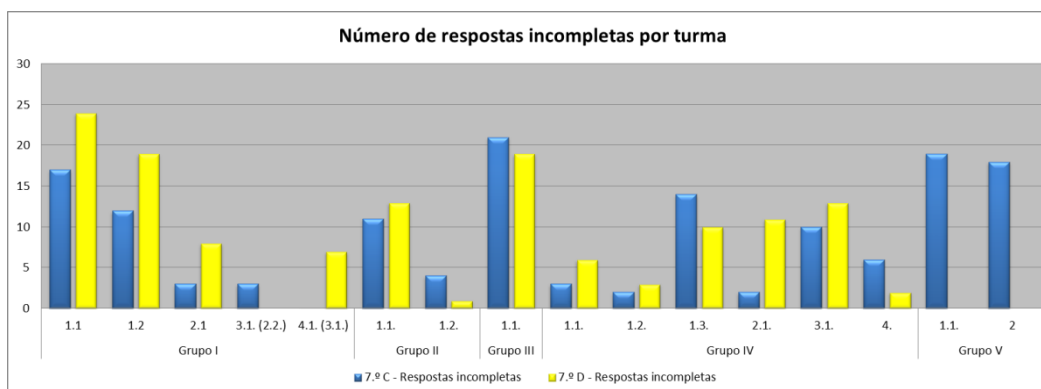


- as questões que registaram maior sucesso apelavam à interpretação de fontes como mapas, gráficos e documentos históricos e excertos do livro *O Mistério das Catacumbas Romanas* (este último, no caso do *grupo experimental*), o que nos permitiu concluir que o trabalho feito em contexto de aula para atingir as Metas de Aprendizagem (MA 6 e MA 8) surtiu um efeito positivo, tal como o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático. Contudo, há que considerar dois aspetos: por um lado, o sucesso nas respostas a essas questões pode dever-se ao facto da informação ser explícita nas fontes fornecidas e, por outro lado, a elevada percentagem de respostas consideradas certas na questão 4. do Grupo IV (*grupo experimental*) e na sua correspondente, a questão 3. do Grupo IV (*grupo de controlo*) se dever, eventualmente, ao facto da questão não estar bem construída. A questão, tal como está construída pode induzir o aluno a responder ao acaso numa chave interpolada entre V e F. É o que acontece na questão formulada nos testes e cuja solução é F, V, F, V;

- as questões que geraram alguma dificuldade entre os alunos (cujas respostas foram definidas como *respostas incompletas* – Gráfico 49) indiciam a sua dificuldade em interpretar e relacionar fontes e comunicarem historicamente (MA 12). Esta dificuldade é inferida a partir dos resultados do *grupo experimental* na questão 1.1. (Grupo II) que solicitava aos alunos a relação entre um mapa e um documento escrito (que foram analisados em contexto de aula), e, a partir dos resultados do *grupo de controlo* nas questões 1.1. e 1.2. (Grupo I) que apelavam à leitura de um mapa e à compreensão espacial (MA 4). Aconteceu o mesmo em ambos os grupos na questão 1.1. (Grupo III) e na questão 2.2. (Grupo IV), no *grupo de controlo*. Estas, embora fossem questões claras, apelavam à interpretação de documentos escritos e iconográficos cujo conteúdo induzia a uma resposta restrita por parte dos alunos. Isto levou-nos a concluir que continuava a ser necessário reforçar a interpretação de fontes nas aulas e treinar a competência da comunicação escrita

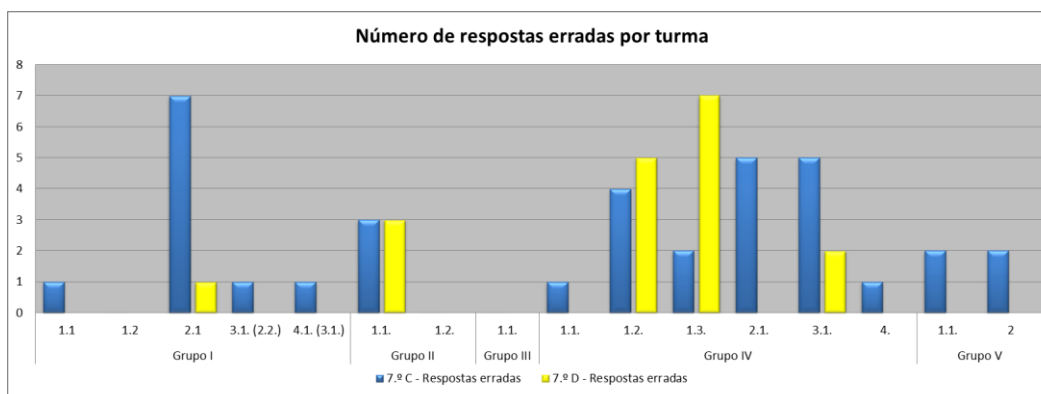
bem como o estabelecimento de relações entre os conteúdos (compreensão histórica contextualizada – MA 8);

Gráfico 49 – Número de respostas incompletas por turma



- as questões com maior insucesso implicavam também a interpretação de fontes (MA 6), nomeadamente de documentos escritos e documentos iconográficos. Nestes casos a interpretação de fontes diversificadas afigura-se como uma das competências históricas de mais difícil domínio pelos alunos, mormente em níveis mais complexos de interpretação (por exemplo, fazer inferências). Apesar desta competência ser trabalhada em contexto de sala de aula, de forma progressiva e com alguma sistematicidade, os resultados obtidos no teste (Gráfico 50) desafiam-nos a insistir no trabalho com fontes adequando a exigência ao nível de escolaridade. À semelhança das conclusões relativas às questões anteriores, verifica-se também que os alunos demonstraram bastante dificuldade em comunicar historicamente.

Gráfico 50 – Número de respostas erradas por turma



Estes resultados levaram-nos a refletir sobre possíveis contributos para melhorar o processo de ensino. Deixamos como sugestões a continuidade do trabalho na interpretação

de fontes e a comunicação escrita (por exemplo a definição de etapas de análise de documentos), o trabalho de grupo/pares (que atribuirá uma maior autonomia ao trabalho do aluno), a correção escrita dos exercícios de níveis cognitivos elevados no quadro da sala de aula. Concluímos, ainda, que a literatura infantojuvenil revelou-se uma mais-valia enquanto recurso didático-pedagógico, e portanto, é válida a sua utilização nas aulas de História, pois os alunos do *grupo experimental* ao identificarem-se com os personagens e o contexto da aventura atribuíram um sentido às mensagens dos materiais históricos, e nesse caso, revelaram um esforço de compreensão histórica.

1.4. Literatura Infantojuvenil no ensino da História

Na fase final do nosso estudo considerámos relevante conhecer a opinião do *grupo experimental* sobre a utilização da literatura infantojuvenil na construção do seu conhecimento histórico, bem como a pertinência da continuidade do uso deste recurso didático-pedagógico nas aulas de História. Para tal, aplicámos o questionário *A Literatura Infantojuvenil no ensino da História* (Anexo 11) no final do ano letivo (três de junho de 2013), porque queríamos conhecer a opinião dos alunos bem como apurar os conteúdos que recordavam das aulas de História (em janeiro) após alguns meses de distanciamento da nossa experiência. O questionário era composto por quatro partes distintas e estas continham questões maioritariamente abertas.

As respostas dos alunos foram transcritas para quadros (Anexo 29) respeitando os erros ortográficos e os erros frásicos das afirmações.

A primeira parte do questionário, à semelhança de anteriores, permitia-nos fazer a caracterização da turma. Da informação já conhecida apenas se alterou a idade média dos alunos que aumentou de 12,1 anos em janeiro para 12,5 anos em junho.

A segunda parte do documento, designada *Ficha Técnica de Leitura*, era composta por seis questões, sendo que as duas primeiras questionavam os alunos sobre o título da obra estudada e o nome da sua autora. Verificou-se que toda a turma respondeu corretamente a ambas as questões.

Na terceira questão (Parte 2) perguntamos novamente aos alunos se tinham lido o livro. Entre as três opções fornecidas, obtivemos os resultados representados no gráfico 51.

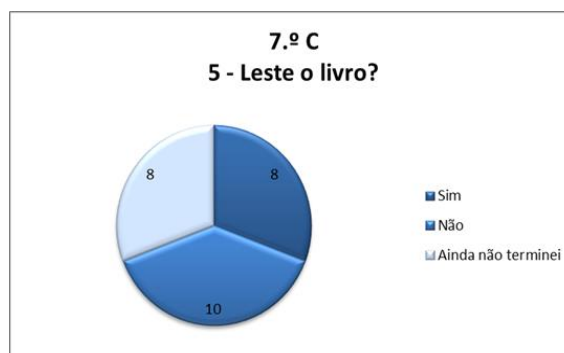
De acordo com esse gráfico, 11 alunos revelaram ter lido o livro integralmente, 12 alunos indicaram ter acompanhado a estória d'*Os Primos* apenas nas aulas de História e três alunos informaram que ainda não tinham terminado a leitura da obra. Estes valores contradizem outros obtidos através do questionário *A Literatura Infantojuvenil nas aulas*

de História (Anexo 3). Se compararmos os dois gráficos (Gráficos 51 e 36), constatamos que embora tenham aumentado o número de alunos que leram a obra na totalidade, também aumentou o número de alunos que não leram a obra, e consequentemente diminuíram aqueles que ainda não tinham terminado de a ler. Ou seja, há uma incoerência nas afirmações dos alunos.

Gráfico 51

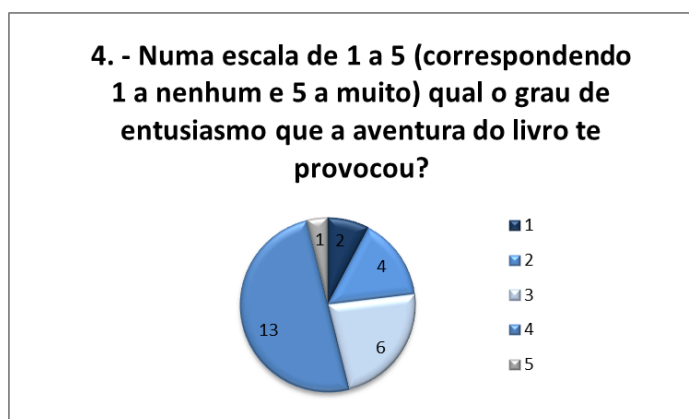


Gráfico 36 (Anexo 3)



Na quarta questão (Parte 2) solicitamos aos participantes para avaliarem, numa escala de 1 a 5 (correspondendo 1 a nenhum e 5 a muito), o entusiasmo que a aventura do livro lhes tinha provocado. De acordo com o gráfico 52, podemos concluir que 50% do *grupo experimental* (13 alunos) ficou entusiasmado (grau 4) com a estória d'*Os Primos*, e apenas um aluno indicou o grau 5 (aluno C2), ou seja, ficou muito entusiasmado com o estudo da obra. Seis alunos indicaram o grau 3, quatro alunos assinalaram o grau 2, e dois alunos indicaram o grau 1 (alunos C1 e C3) o que significa que a estória não lhes agradou.

Gráfico 52



De seguida, fizemos o exercício de verificar a que leitores correspondia esta avaliação atribuída ao estudo da obra. No quadro 23 podemos ver os resultados.

Quadro 23 – Resultados da avaliação do entusiasmo provocado pela obra literária

Questões (Parte 2)	“4. – Numa escala de 1 a 5 (...) qual o grau de entusiasmo que o livro provocou.”	1	2	3	4	5	Total
“3. – Leste o livro?”	Nº de alunos						
Sim	11	0	1	2	7	1	11
Não, só acompanhei a aventura d’ <i>Os Primos</i> nas aulas de História	12	1	3	3	5	0	12
Ainda não terminei de ler	3	1	0	1	1	0	3
Total	26	5	4	6	13	1	26

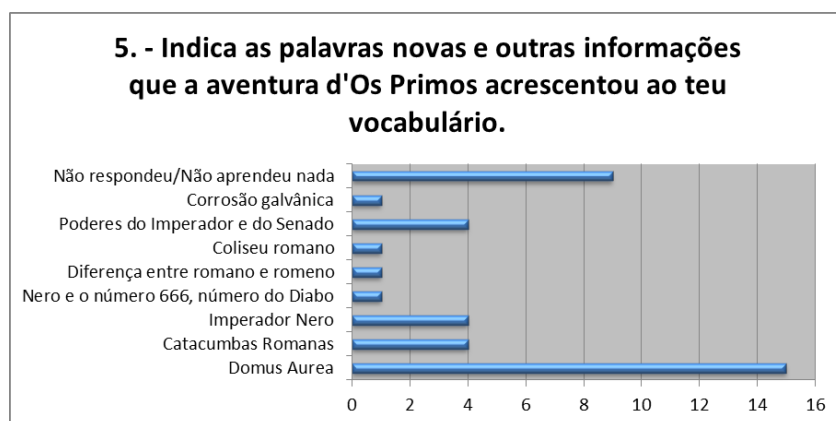
Ou seja, há alunos que não leram a obra, logo só contactaram com a estória nas aulas, e que a classificaram como desinteressante. Na mesma senda verificam-se dois alunos que revelaram ainda não terem terminado de ler a obra, possivelmente por esta não os entusiasmar o suficiente (grau 1 e grau 3). Por outro lado, também há um aluno que leu a obra, mas o facto de a classificar como pouco cativante (grau 2) não o impediu de terminar a sua leitura.

De seguida (questão 4.1. – Parte 2) solicitamos aos alunos que justificassem a avaliação anterior. Seleccionamos para cada nível da escala avaliativa alguns exemplos de respostas dos alunos, que constam no quadro 24 (Anexo 29).

Ao analisarmos o quadro 24 verificamos que para alguns alunos a estória estudada não foi interessante porque não tinha aventuras suficientes, tornando-a entediante. Para outros alunos que a avaliaram com grau 4 e grau 5, a estória revelou-se emocionante, pertinente e adequada aos conteúdos temáticos em estudo porque de facto ela mistura “factos históricos” (C23) com as aventuras d’*Os Primos*, permitindo estudar “a matéria de uma forma diferente” (C26) do que seria habitual/tradicional.

Na questão 5 pedimos aos alunos que indicassem palavras novas e/ou outras informações que tivessem aprendido através da obra *O Mistério das Catacumbas Romanas*. Com esta questão pretendíamos também conhecer de que se recordavam os alunos após alguns meses de interrupção do estudo obra. Através do gráfico 53 podemos observar os conceitos e informações mais vezes referidas pelos alunos.

Gráfico 53



De acordo com o gráfico, a palavra mais registada pelos alunos foi *Domus Aurea* (15 alunos), seguindo as informações sobre as *Catacumbas Romanas* (4 alunos), o *Imperador Nero* (4 alunos) e os *seus Poderes e os do Senado* (4 alunos). Destacam-se também as referências à corrosão galvânica, ao coliseu romano, à diferença entre romano e romeno e à associação do número 666, o número do Satanás, ao Imperador Nero que foram identificados por um único aluno em cada caso. Destaque também para a ausência de respostas de nove alunos à questão, ou que responderam não se recordar de nada. Procurando estabelecer relações entre os dados, destes nove casos, um aluno avaliou a obra com nível 1 e revelou ainda não ter terminado de a ler (questões 3 e 4 – Parte 2); quatro avaliaram a obra com nível 2, sendo que um leu a obra toda e os outros três alunos só a acompanharam nas aulas; dois avaliaram com nível 3 (sendo que ambos só acompanharam a estória através das aulas de História); e dois alunos avaliaram com nível 4 (um afirmou ter lido a obra e outro só a acompanhou através das aulas). Ou seja, o facto de a obra não ter sido interessante ou pouco divertida para a maioria dos nove alunos, poderá explicar a ausência de indicação de novas palavras e/ou informações adquiridas através desse recurso.

Na última questão da parte 2, ou seja, na questão 6, questionamos novamente os alunos sobre a importância das ilustrações na compreensão da estória (Gráfico 54). Analisando o gráfico verificamos que 77% dos alunos consideraram as ilustrações uma parte importante das obras literárias infantojuvenis, e 23% considerou que não. No entanto, numa questão semelhante que integrava o questionário aplicado no mês de janeiro (Anexo 3), apenas 54% da turma considerava as ilustrações dos capítulos importantes no contexto da obra literária, 8% dos alunos considerava que não (ou seja, verificou-se um aumento nos dados mais atuais – 23%), e 38% dos alunos nem sequer responderam à questão (Gráfico

39). Ou seja, verificou-se um progresso na opinião dos alunos no que diz respeito à importância das ilustrações, embora eles revelassem também nesse questionário que preferiam o texto às ilustrações nas obras que habitualmente liam (Gráfico 40).

Gráfico 54

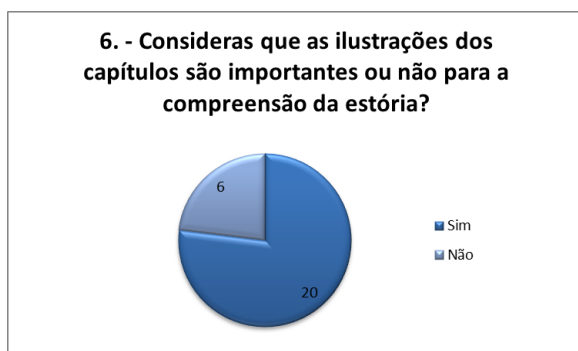


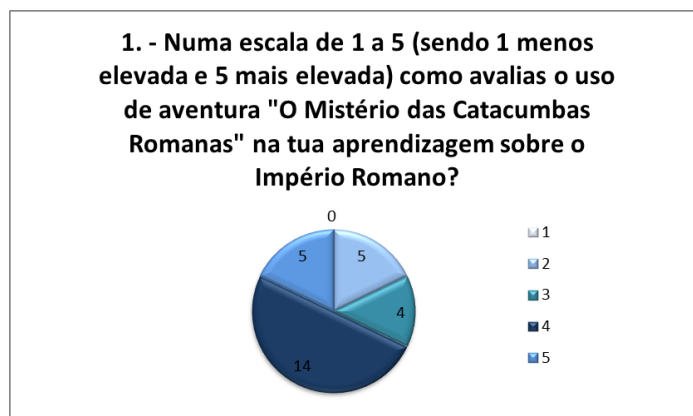
Gráfico 39 (Anexo 3)



De seguida, solicitámos que justificassem a sua opinião (Quadro 25 – Anexo 29). De acordo com os exemplos transcritos constatámos que a maioria dos alunos continua a considerar importante a parte artística do texto porque essa ajuda “a compreender melhor a estória” (C26) e a envolver os alunos nos cenários (C12), enquanto seis alunos que mencionaram não apreciar os desenhos ilustrativos justificaram-se referindo que preferiram não ter a imaginação condicionada e imaginar livremente a estória contada, enquanto um aluno referiu que as ilustrações são desnecessárias porque a informação está toda no texto da obra.

Na parte 3 do questionário abordámos o “*Uso da aventura O Mistério das Catacumbas Romanas na construção do conhecimento histórico*”. Assim, na primeira questão solicitámos aos alunos que avaliassem o uso da obra literária supra identificada na sua aprendizagem sobre o Império Romano (Gráfico 55).

Gráfico 55



Através do gráfico podemos constatar que 54% dos alunos (14 alunos) considerou que o novo recurso didático contribuiu de forma positiva e 12% (5 alunos) de forma muito positiva para a sua aprendizagem sobre o Império Romano. Quatro alunos avaliaram o contributo da obra literária nas aulas de História de forma satisfatória (nível 3) e cinco alunos não apreciaram a novidade (nível 2). Nenhum aluno avaliou com nível 1 o uso da estória na sua aprendizagem nas aulas de História. Podemos daí inferir que o uso da aventura *O Mistério das Catacumbas Romanas* na aprendizagem dos alunos sobre o Império Romano foi bem aceite pelos alunos, que na sua maioria consideraram pertinente e adequada a sua utilização nas aulas de História, nomeadamente aquando da lecionação do tema 2 – *A Herança do Mediterrâneo Antigo*, unidade 2.2. – *O Mundo Romano no apogeu do Império*.

Na questão seguinte (questão 2 – Parte 3) solicitámos aos alunos que justificassem a avaliação anterior, demonstrando que a estória utilizada nas aulas tinha efetivamente contribuído para a sua aprendizagem sobre o Império Romano. No quadro 26 (Anexo 29) apresentámos alguns exemplos das suas respostas.

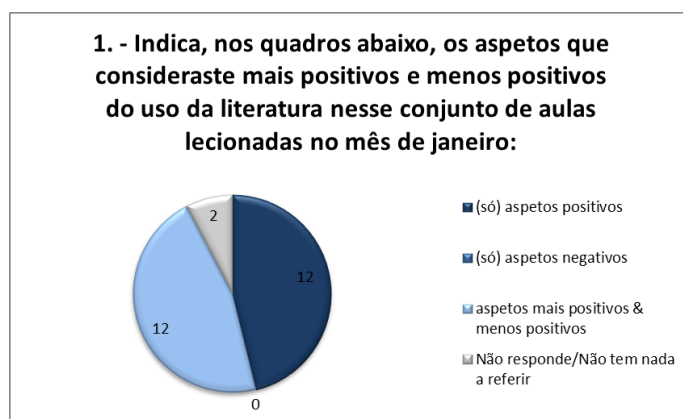
Ou seja, após vários meses de interrupção do estudo da obra, os alunos identificaram informações ou episódios da estória que mais os marcaram, nomeadamente a explicação sobre a *Domus Aurea* do imperador Nero, a extravagância e simultaneamente a crueldade desse imperador, os poderes do imperador, as aventuras decorridas nas catacumbas romanas e no coliseu, bem como as características da arquitetura romana.

De referir ainda que oito alunos não responderam a esta questão ou não responderam claramente ao que se pretendia.

A última parte do questionário, em que se abordava *o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático na aula de História*, era composta por três questões.

Na primeira questão solicitamos aos alunos que indicassem, nos quadros fornecidos, os aspetos mais positivos e os aspetos menos positivos sobre o uso da literatura nas regências realizadas no mês de janeiro. De acordo com o gráfico 56 verificamos que nenhum aluno indicou apenas aspetos negativos, ao contrário de 12 alunos que apenas assinalaram aspetos positivos dessas aulas. Da mesma forma que 12 alunos referiram ambas as situações e dois casos não identificaram nenhum aspeto positivo e nenhum aspeto negativo.

Gráfico 56



No que diz respeito às respostas dos alunos, seleccionámos alguns exemplos para cada alternativa, transcritos no quadro 27 (Anexo 29).

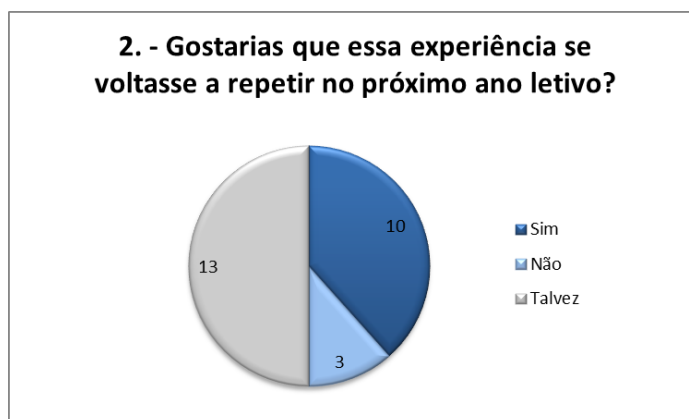
Através das respostas dos alunos (Quadro 27) podemos concluir que, globalmente, os alunos apontaram como aspeto mais positivo do conjunto de aulas lecionadas em janeiro, a utilização da obra infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem. Esta tornou as aulas mais divertidas e, não descurando o manual adotado na disciplina, permitiu igualmente realizar as aprendizagens inerentes ao tema.

Como aspetos menos positivos, há alunos que preferiam visualizar filmes em vez do recurso adotado (C2 e C10); assim como o aluno C7 que, embora tenha apreciado a obra, refere que este recurso pode tornar as aulas aborrecidas para os menos adeptos da leitura; ou os alunos (C16 e C18) que preferiam ver os recursos tradicionais mais presentes nas aulas, nomeadamente o manual adotado; e o aluno C22 que apontou o facto de ter de partilhar a obra literária com o companheiro de mesa.

Em síntese, podemos acrescentar que de facto a obra literária escolhida para as regências realizadas em janeiro, se revelou pertinente ao conteúdo temático trabalhado em sala de aula, inferido através da relevância atribuída pelos alunos nas respostas dos alunos a este questionário.

Na questão 2 perguntámos aos alunos se gostariam de ver esta experiência repetir-se no futuro. No gráfico 57 podemos observar as suas respostas.

Gráfico 57



Analisando o gráfico 57 podemos concluir que 38% dos alunos afirmou que *Sim*, que gostariam de repetir a experiência e 50% da turma indicou que *Talvez* gostasse de usar novamente uma obra infantojuvenil nas aulas de História no próximo ano letivo. O gráfico mostra-nos ainda que três alunos referiram que *Não* gostariam de voltar a utilizar uma estória nas aulas de História. De referir, no entanto, que estes três alunos mencionaram no início do questionário que não leram a obra recomendada, e por isso, só a acompanharam através das aulas (questão 3 – Parte 2). Por outro lado, destes três alunos dois avaliaram com nível 3 o entusiasmo que a estória lhes provocou (questão 4 – Parte 2), e um avaliou-o com nível 2. E ainda, dois deles avaliaram com nível 2 o contributo da obra literária para a sua aprendizagem sobre o Império Romano (mas um conseguiu indicar palavras novas aprendidas através da obra – questão 5, Parte 2), e um avaliou com nível 3 (questão 1 – Parte 3). Ou seja, se cruzarmos as respostas às várias questões, por vezes, elas revelam-se um pouco incoerentes.

Finalmente, na última questão do anexo 10, solicitámos aos alunos que justificassem a sua opção anterior. Alguns exemplos dessas respostas constam no Quadro 28 (Anexo 29).

De acordo com os exemplos transcritos, para 10 alunos (38%) a literatura infantojuvenil revelou-se uma mais-valia para a aprendizagem nas aulas de História (C5 e C14), tornando-as mais divertidas (C11). Para esses alunos, a utilização da literatura também gera outro efeito que é despertar o interesse dos alunos para a leitura (C15).

Já no caso dos alunos que indicaram *Talvez* (50%) na resposta à questão anterior, a dúvida prende-se com o facto de o livro ser ou não interessante (C24), mas também reconhecem que pode-se aprender conteúdos temáticos da disciplina de História através de

obras literárias adequadas à idade dos alunos (C3 e C17), e desenvolver os gostos literários (C17).

Os alunos que revelaram não querer ver a experiência repetir-se argumentaram que essa não foi interessante, não gostaram particularmente da obra estudada e não gostam deste tipo de livros, de autores portugueses.

Em síntese, podemos concluir que, embora nem todos os alunos tenham lido a obra recomendada (Gráfico 51), na generalidade concordaram que ela despertou a sua atenção e interesse (Gráfico 52) e contribuiu para a aprendizagem de novos vocábulos e informação relacionados com o Império Romano (Gráficos 53 e 55). Entre os aspetos mais positivos das aulas lecionadas no mês de janeiro, os alunos referiram a utilização da obra infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem (Quadro 27), e entre os menos positivos assinalaram que preferiam ver filmes e utilizar mais vezes o manual da disciplina, não apontando concretamente aspetos menos positivos sobre a obra *O Mistério das Catacumbas Romanas*. Daí que metade da turma pondere a repetição da experiência num futuro próximo e 10 alunos não tenham dúvidas de que gostariam de ver novamente este tipo de recurso didático presente nas aulas de História no próximo ano letivo (Gráfico 57), pois consideram que a literatura infantojuvenil além de tornar as aulas mais agradáveis, contribui de facto para a aprendizagem dos alunos em História e desperta o seu interesse literário.

Conclusão

As políticas educativas atuais reconhecem que o trabalho pedagógico nas escolas deve promover a leitura, de forma interdisciplinar, porque ler é compreender, é interpretar, é decifrar. Enriquece o vocabulário, melhora a ortografia e a capacidade de redação dos alunos, e desenvolve a capacidade existente em cada um de nós de imaginar e ver o mundo na sua totalidade.

Sendo tão antiga a relação entre a História e a Literatura, e fazendo jus à afirmação de Keith Barton (1996) que afirmou que *após ouvir ou ler uma narrativa, as pessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que aqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal* (Parente, 2004:43), selecionámos como mote para a nossa investigação a literatura infantojuvenil, pois pretendíamos conhecer de que forma este recurso didático podia contribuir para as aprendizagens significativas dos alunos, nas aulas de História.

Escolhemos a literatura infantojuvenil por se adequar ao estágio de desenvolvimento dos alunos que iriam participar no estudo e por serem obras pequenas, cheias de aventuras e cuja leitura é mais rápida.

Após uma primeira experiência, reconhecemos que era necessário redefinir a abordagem da literatura infantojuvenil nas aulas de História, com o objetivo de avaliar também o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Para responder a este objetivo, redefinimos as questões orientadoras:

- Quais os hábitos de leitura dos alunos do terceiro ciclo?
- Que conhecimentos substantivos constroem os alunos com o uso da literatura infantojuvenil?
- Que tipo de narrativas constroem os alunos a partir da literatura infantojuvenil?
- Que relevância atribuem os alunos à utilização da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico?

A primeira questão orientadora permitia-nos responder a uma necessidade desta investigação. Precisávamos de definir um *grupo experimental* (com o qual utilizaríamos a literatura infantojuvenil como motivação e recurso didático nas aulas de História) e um *grupo de controlo* (no qual decorreriam aulas “tradicionais”) que nos permitisse estabelecer comparações sobre a utilização da literatura infantojuvenil na aprendizagem da História. Para definir que turma seria um e outro grupo, aplicámos o questionário *Hábitos*

de *Leitura*, cujos resultados conduziram à escolha da turma do 7.º C como *grupo experimental* e da turma do 7.º D como *grupo de controlo*. De acordo com esse inquérito todos os alunos do 7.º C revelaram ter hábitos de leitura, sobretudo diários ou semanários, com especial preferência por aventuras, ao contrário da turma do 7.º D em que apenas 87,5% dos alunos revelaram ter hábitos de leitura, sobretudo mensalmente (50%), gostando igualmente de ler aventuras. Por essa razão, a turma do 7.º C é também aquela que lê mais livros por ano e onde a maioria considera que a leitura é a base do conhecimento e simultaneamente um passatempo. Pelo contrário, apenas 79% dos alunos da turma do 7.º D revelaram que a leitura é uma forma de aprender e 29% consideraram-na um divertimento.

Definidos o *grupo experimental* (7.º C) e o *grupo de controlo* (7.º D), e seleccionada a obra literária *O Mistério das Catacumbas Romanas*, as nossas planificações procuraram responder à segunda questão orientadora. Comparando os resultados dos inquéritos *A Literatura Infantojuvenil nas aulas de História* (7.º C) e *Recursos didáticos (tradicionais) utilizados nas aulas de História* (7.º D), aplicados em janeiro de 2013, podemos concluir que, embora nem todo o *grupo experimental* tenha lido o livro, metade da turma considerou a literatura infantojuvenil como um recurso didático muito positivo na construção do conhecimento histórico. Classificaram a estória sobretudo de *interessante* e *divertida* e admitiram que adquiriram vocabulário novo relacionado com os conteúdos temáticos de História. Além das aprendizagens na aula, doze alunos revelaram que sentiram curiosidade em pesquisar mais informação sobre o conteúdo da estória depois de a ler, e apontaram-na como um dos aspetos mais relevantes de toda a aula. Já o *grupo de controlo* revelou ter aprendido mais através da apresentação digital (*powerpoint*), com a qual aprendeu novos conceitos históricos, e apreciaram sobretudo as *sínteses orais e escritas* e o *diálogo orientado pelo professor*.

Na segunda e terceira regências em cada um dos grupos participantes procurámos responder à questão *Que tipo de narrativas constroem os alunos a partir da literatura infantojuvenil?* E, neste sentido, ainda pretendíamos categorizar as ideias históricas manifestadas pelos alunos, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica). Ou seja, apelando à imaginação histórica dos alunos pretendíamos que estes produzissem narrativas a partir da literatura infantojuvenil, e nelas, além de manifestarem a capacidade de se colocarem no lugar de um protagonista, e pensarem e verem o mundo como nessa época (empatia histórica), manifestassem igualmente a compreensão histórica dos conteúdos temáticos aprendidos.

Numa primeira avaliação contemplámos a meta de aprendizagem intermédia 7, através da qual constatámos que os resultados foram mais positivos no *grupo experimental*

em todos os parâmetros de avaliação. Numa segunda etapa fizemos uma triagem das narrativas e agrupamo-las em conjuntos de narrativas com níveis de elaboração idênticos, que concluímos serem quatro, a que correspondiam quatro níveis de compreensão histórica. Assim, concluímos que os alunos do *grupo experimental* apresentaram novamente melhores resultados, pois tinham mais narrativas de nível quatro (*Descrição Explicativa Contextualizada*), de nível três (*Descrição Explicativa*) e de nível dois (*Descrição Simples*) comparativamente ao *grupo de controlo* que apresentava, por sua vez, mais narrativas de tipo *Fragmento*. Apresentados os exemplos de forma equilibrada entre os grupos participantes no estudo, constatámos que o uso da literatura infantojuvenil revelou-se uma mais-valia nas aulas de História, pois além de tornar a aprendizagem mais “divertida”, estimulou a criatividade, a imaginação e a compreensão histórica dos conteúdos temáticos, como por exemplo, no caso da NA C6.

Finda a leção do conteúdo temático *B.2. O mundo romano no apogeu do Império*, aplicámos em ambos os grupos um teste de etapa, com as devidas diferenças consideradas na planificação das aulas. Os resultados permitiram-nos responder também à segunda questão orientadora. Embora o teste do *grupo de controlo* não contemplasse o Grupo V, verificou-se ainda assim que o *grupo experimental* obteve um maior número de questões consideradas “certas” e “incompletas” comparativamente ao primeiro grupo. E, no *grupo experimental*, as questões que registaram maior sucesso apelavam à interpretação de fontes como mapas, gráficos, documentos históricos e excertos do livro *O Mistério das Catacumbas Romanas*, o que nos permitiu concluir que o trabalho feito em contexto de aula para atingir as Metas de Aprendizagem (MA 6 e MA 8) surtiu um efeito positivo, tal como o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático.

Na altura, considerámos que o trabalho na interpretação de fontes e a comunicação escrita devia continuar a ser uma prioridade nas aulas de História (sobretudo porque os alunos se encontravam no 7.º ano de escolaridade, ano em que a História passa a ser uma disciplina autónoma), bem como o trabalho de grupo/pares (que reforce a autonomia do aluno) e a correção escrita de exercícios de níveis cognitivos elevados no quadro da sala de aula. Por outro lado, também inferimos que a literatura infantojuvenil revelou-se uma mais-valia enquanto recurso didático-pedagógico, e portanto, é válida a sua utilização nas aulas de História, pois os alunos do *grupo experimental* ao identificarem-se com os personagens e o contexto da aventura atribuíram um sentido às mensagens dos materiais históricos, e nesse caso, revelaram fazer um esforço de compreensão histórica.

Em junho de 2013 voltámos a questionar o *grupo experimental* sobre a utilização d’A *Literatura Infantojuvenil no ensino da História* para respondermos à última questão

orientadora, ou seja, *que relevância atribuem os alunos à utilização da literatura infantojuvenil na construção do conhecimento histórico*. Tendo em conta 38% da turma não leu o livro e 30% ainda não tinha terminado de o ler, no momento do inquérito a maioria dos alunos concordou que a obra literária despertou a sua atenção e interesse e contribuiu para a aprendizagem de novos vocábulos e informação relacionados com o Império Romano. Entre os aspetos mais positivos das aulas lecionadas no mês de janeiro, os alunos indicaram novamente a utilização da obra infantojuvenil no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, metade da turma pondera repetir a experiência, por exemplo, no próximo ano letivo e 10 alunos revelaram que gostariam de ver novamente este recurso didático presente nas aulas de História, pois consideram que a literatura infantojuvenil além de tornar as aulas mais agradáveis, contribui manifestamente para as suas aprendizagens em História, além de despertar o seu interesse literário.

Concluímos, desta forma, que a nossa investigação respondeu a todas as questões orientadoras de forma positiva, provando que a utilização da literatura infantojuvenil nas aulas de História contribui claramente para as aprendizagens significativas dos alunos, e promove a compreensão histórica contextualizada.

Nesse sentido, pensamos ter mostrado que é possível promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento nas escolas, neste caso, a História e o Português, dado que o livro *O Mistério das Catacumbas Romanas* integra o Plano Nacional de Leitura. O livro poderia ser igualmente explorado nas disciplinas de Geografia ou Ciências Físico-Química, sendo necessária a colaboração conjunta antecipada dos professores dessas disciplinas.

Julgamos que é importante continuar a investigar o pensamento histórico dos alunos e a compreensão histórica contextualizada dos conteúdos programáticos, através da exploração da literatura infantojuvenil ou do romance histórico, da sua leitura e da produção de narrativas, ou através da aplicação de outras estratégias de ensino-aprendizagem. As histórias permitem aos alunos identificar-se com os personagens e o contexto da ação atribuindo um sentido às mensagens dos materiais históricos, revelando, dessa forma, um esforço de compreensão histórica. Importa também persistir na produção de narrativas nas aulas de História, pois permitem organizar a compreensão histórica dos estudantes sobre os acontecimentos, e o domínio da palavra escrita torna-os mais pensantes e mais críticos face aos desafios do presente e do futuro.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L. et al. (1997) – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Alves, S. (2011) – *Da arte de Ler ao ler com Arte – A leitura em diferentes formas de expressão*. Projeto Final de Pós-graduação em Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Atividades Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. (Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57317/2/76513.pdf>, consultado em 05/07/2013).
- Andrade, B. [et al.] (2011) – *Empatia Histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História*. Revista História & Ensino. Brasil, ISSN 2238-3018. V. 2, Nº17, pp. 257-282. (Disponível em: http://www.academia.edu/1855542/Empatia_historica_em_sala_de_aula_relato_e_analise_de_uma_pratica_complementar_de_se_ensinar_aprender_a_historia, consultado em 27/08/2013).
- Aristóteles (2003) – *Poética*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 7ª edição.
- Barca, I. (2010) – *Narrativas e consciência histórica dos jovens*. Revista de investigación didáctica, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Nº10. (Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>, consultado em 27/08/2013).
- Bardin, L. (1979) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. [et al.] (1996) – *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blockeel, F. (2001) – *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Borges, V. (2010) – *História e Literatura: algumas considerações*. Revista de Teoria da História. Brasil, ISSN 2175-5892. Ano 1, Nº3, jun, pp.94-109. (Disponível em: http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_ARTIGO%205_BORGES.pdf?1325259086, consultado em 19/06/2013).
- Brandão, I.; Maia, C.; Ribeiro, C. (2012) -*Viva a História 7*, Porto: Porto Editora.
- Cerrillo, P. et Padrino, J. [coord.] (2001) – *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Colomer, T. (2008) – *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Crespo, M. (2002) – *Literatura Infantil Y Juvenil. Teoria Y Didáctica*. Grupo Editorial Universitario, Colección Didáctica 21.
- De Ketele, J.; Roegiers, X. (1999) – *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho nº.124/ME/91 de 31 de julho. *Diário da República nº188/1991 de 17 de agosto*
- II Série. Ministério da Educação. Lisboa. (Disponível em: <http://dre.pt/pdfgratis2s/1991/08/2S188A0000S00.pdf>, consultado em 12/07/2013).
- DGEBS – Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (1991) - *Programa de História. Plano de organização do ensino-aprendizagem: Ensino Básico - 3º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Diogo, A. (1994) – *Literatura Infantil História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes 9.
- Engel, O. (2007) – *Literatura e História: diálogos na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Brasil. (Disponível em: http://tede.uces.br/tde_arquivos/1/TDE-2008-02-15T092433Z-170/Publico/Dissertacao%20Odilse%20G%20Engel.pdf, consultado em 08/12/2012).
- Gomes, J. (2010) – *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada para o ensino do Português Língua Não Materna*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: FLUP. (Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55389/2/tesemestjoanagomes000124977.pdf>, consultado em 03/06/2013).
- Gomes, J. (2007) – *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura (Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf, consultado em 21/05/2013).
- Junior, G. (s/d) – *Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da História*. (Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT13/GT13-GILBERTO.pdf>, consultado em 02/11/2012).
- Lavorati, C.; Teixeira, N. (2010) – *Diálogos entre Literatura e História: a construção discursiva no novo romance histórico*. Revista electrónica Interfaces. Brasil, ISSN 2179-0027. Vol.1, Nº1, setembro, pp.54-60. (Disponível em:

http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/957/965,

consultado em 16/06/2013).

- Lei n.º11-A/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República nº19/2013 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa. (Disponível em:

http://www.autarquicas2013.pt/docs/lei_11_a_2013_reorganizacao-administrativa-freguesias.pdf, consultado em 29/08/2013).

- Lessard-Hébert, M. et al. (1994) – *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

- Magalhães, P. (2009) – *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática integrada no Plano Nacional de Leitura*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Disponível em: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/371/1/msc_pcfmagalhaes.pdf, consultado em 05/07/2013).

- Mendes, R. (2009) – *Palavras que voam: leituras da obra literária de João Pedro Mésseder*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1397/1/2010000047.pdf>, consultado em 12/10/2012.

- Mergulhão, T. (2008) – *Vozes e silêncio: a poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_CD.pdf, consultado em 08/12/2012.

- Mesquita, A. (2011) – *A leitura: um passaporte para vida*. Álabé, 3. (Disponível em: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/45/45>, consultado em 24/05/2013).

- Moutinho, M. (2011) – *O mistério das catacumbas romanas*. Coleção Os Primos, Nº2. (7ª ed.). Publicações Dom Quixote.

- Moutinho, M. (2011) – *O segredo do mapa egípcio*. Coleção Os Primos, Nº1. (8ª ed.). Publicações Dom Quixote.

- Nogueira, L. (2012) – *História e Literatura – o debate na sala de aula*. Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia, Ano 3, Nº4, julho. (Disponível em http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revista_geth/article/view/292/359, consultado em 25/11/2012).

- OECD (2010) - *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000*. Volume V. (Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf>, consultado em 01/07/2013).
- Patriarca, R. (2012) – *O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma Perspetiva Histórica*. Tese de Doutoramento em História Contemporânea, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto: FLUP.
- Parente, R. (2004) – *A Narrativa na Aula de História*. Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga. (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/702>, consultado em: 17/12/2012).
- Peña, M. (2009) – *El uso de la empatia en los contenidos de Ciencias Sociales*. Revista e-Eccleston, Temas de Educación Infantil. Año 5, Nº11. (Disponível em: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN11delapena.pdf>, consultado em 15/08/2013).
- Peruzzo, E. (2009) – *A História Total e os Annales: história parcial de uma proposta historiográfica*. Dissertação de Licenciatura em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. (Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21335/000736992.pdf?sequence=1>, consultado em 16/07/2013).
- Pontes, V.; Azevedo, F. (2008) – *A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula*. I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8008/1/Veronica_20Pontes.pdf, consultado em 05/07/2013).
- Portaria n.º266/2011 de 14 de setembro. *Diário da República n.º177/2011 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/data/.../portaria_266_2011.pdf, consultado em 18/07/2013).
- Rachadel, C.; Felisberto, J.; Venera, R. (2010) – *Desafios da Educação na Contemporaneidade: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História*. Revista Percursos. Florianópolis, Vol.11, Nº1, jan/jul. (Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2054/1648>, consultado em 02/01/2013).

- Ramos, A. (2007) – *Livros de Palmo e Meio, reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C. [et al.] (2009) – Programa de Português do Ensino Básico. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. Lisboa. (Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>, consultado em 04/07/2012).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º86/2006 de 12 de julho. *Diário da República n.º133/2006 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. (Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=71&fileName=RCM_n_86_2006_12_07.pdf, consultado em 17/07/2013).
- Ribeiro, R. (2011) – *A produção de narrativas em aulas de História*. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Brasil. (Disponível em: <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN11delapena.pdf>, consultado em 15/08/2013).
- Rocha, N. (1984) – *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. (Biblioteca Breve).
- Silva, S. (2010) – *Encontros e Reencontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia. (Percursos da literatura infanto-juvenil 3).
- Silva, V. (2000) - *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomé, M.; Bastos, G. (2010) – *A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro*. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (coord). Atas do 8º Encontro Nacional (6º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp.90-112) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2139/1/Tom%c3%a9%26Bastos.pdf>, consultado em 24/05/2013).
- Tuckman, B. (1994) – *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zink, R. (1997) – *Leitura e Banda Desenhada*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º10, Lisboa: Edições Colibri, pp.383-387. (Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/8268/1/RFCSH10_383_387.pdf, em 05/06/2013).

ANEXOS